

Vámos Ágnes

KÉTNYELVŰ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON
tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia

Értekezés

MTA doktora pályázat

2016

Tartalomjegyzék

1	A témaválasztás indoklása	6
2	Elméleti alapok	7
2.1	Terminológiai kérdések	7
2.1.1	Kétnyelvű oktatás	7
2.1.2	Tannyelvpolitika	9
2.1.3	Tannyelvpedagógia	13
2.2	Kétnyelvű oktatás a magyar köznevelésben	15
2.3	Magyarországi kutatások a kétnyelvű oktatásról.....	16
2.4	Az értekezésben alkalmazott kutatások bemutatása.....	17
2.4.1	Kutatási témakör, probléma, kérdések.....	17
2.4.2	Értekezéshez felhasznált kutatások, alkalmazott módszerek.....	18
3	Korai tannyelvpolitika Magyarországon	21
3.1	A latin iskoláztatás és más tannyelvek	21
3.2	Anyanyelv használata a latin nyelvű iskoláztatásban	22
3.3	Idegen tannyelvek szabályozása.....	25
3.4	Állami nyelvpolitika; a tanítás nyelvei közötti státuszkülönbségek	27
3.5	Tannyelvpolitikai váltás: a magyar tannyelv bevezetése a magyar közoktatásba	31
3.5.1	Kezdeti időszak	31
3.5.2	Tannyelvpedagógiai jellemzők az Entwurf"-ban	32
3.5.3	A magyar tannyelv kiépülése	33
3.5.4	Idegen tannyelvek a közoktatásban	34
3.6	Összegzés.....	34
4	Az idegen nyelvű tagozatok és oktatáspolitikai a 20. század első felében.....	35
4.1	Nyelvoktatás-politika a két világháború közötti oktatáspolitikában.....	35
4.2	A „konzervatív modernizáció” a nyelvoktatásban	36
4.3	Nemzeti felemelkedés támogatása a nyelvoktatással	38
4.3.1	Az angol orientáció támogatása.....	39
4.3.2	A francia kapcsolatok építése	41
4.3.3	Az olasz politikai kapcsolatok támogatása	41
4.3.4	A női nyelvi nevelés támogatása.....	43
4.3.5	Tanulás az internátusban	44
4.3.6	Az intézményi és országos nyelvpolitikai célok kapcsolata.....	46
4.4	Nyelvoktatás-politika prioritások támogatása	47
4.4.1	Sárospatak: az angol tagozat körülményei, célzott fejlesztései.....	48
4.4.2	Pannonhalma: az olasz tagozat körülményei és célzott fejlesztései	49
4.4.3	Budapest: a francia tagozat körülményei és célzott fejlesztései	49
4.4.4	Budapest: a német-francia tagozat körülményei és célzott fejlesztései	49
4.5	Nyelvpolitikai váltás a második világháború után (1945-1948)	49
4.5.1	Az angol nyelv tanulásának vége Sárospatakon	50
4.5.2	A francia kapcsolatok felszámolása Gödöllőn.....	50

4.5.3	Az olasz tagozat megszűnése Pannonhalmán.....	51
4.6	Tannyelvpedagógia az idegen nyelvű ágazatokban	52
4.6.1	Az iskolai, intézményi kétnyelvűség.....	53
4.6.2	Idegen nyelven tanított tantárgyak.....	54
4.6.3	Tannyelvhasználat az idegen nyelvű tantárgyakban.....	59
4.6.4	Az idegen nyelv oktatása az idegen nyelvű ágazatokban	60
4.7	Összegzés.....	61
5	Tannyelvpolitika a 2. világháború után	62
5.1	Nyelvtudás zárt nyelvpolitikai körülmények között	62
5.2	Az orosz nyelvtanulás kezdetei.....	63
5.3	A Gorkij Iskola	63
5.4	A Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Gimnázium	67
5.4.1	Nyelvoktatás és társadalmi, gazdasági, politikai kontextusa	68
5.4.2	Magyar-orosz gimnáziumi program indoklása a hetvenes években	70
5.4.3	Az iskola kiválasztása.....	71
5.4.4	A kétnyelvű program célja, bevezetése	72
5.4.5	Beiskolázás, a tanulók összetétele	73
5.4.6	Az első tanévek tapasztalatai, a működés körülményei	74
5.4.7	A kötelező orosz nyelv eltörlésének hatásai	75
5.5	Összegzés.....	76
6	Az idegen nyelvtanulás az 1980-as években és a rendszerváltozás után	76
6.1	Az idegen nyelvtudás iránti igény erősödése a társadalomban.....	77
6.1.1	Nyelvoktatás-politikai irányváltás helyett a központi fejlesztés elődázása	78
6.1.2	A közoktatás funkciózavara – közoktatás-politikai viták.....	80
6.1.3	Közoktatás-politikai vita az iskolai szabadságról.....	82
6.2	Törekvések a zárt oktatáspolitikával, nyelvpolitikával szemben.....	82
6.2.1	A nyelvtanulás iskolán kívülre terelődik.....	82
6.2.2	A közoktatás „hangja”: egyedi engedélyek, iskola- és modellkísérletek	83
6.3	Az orosz nyelv-tanulás kötelezőségének vitatása majd megszüntetése.....	84
6.3.1	Az orosz nyelvvel szembeni ellenállás szimbolikus üzenetei	84
6.3.2	A nyelvelsajátítás új rendszere.....	86
6.4	Szabad nyelvválasztás az iskolában	87
6.5	Összegzés.....	90
7	Tannyelvpolitikai fordulat az 1980-as években	91
7.1	A két tannyelvű gimnáziumok létesítésének terve és az engedélyezés.....	91
7.2	Az öt évfolyamos két tannyelvű gimnáziumi koncepció	93
7.3	Az első tannyelvpolitikai krízis	95
7.3.1	Tannyelvpolitikai előre- és visszalépés, majd ismét előrelépés.....	95
7.3.2	A fejlesztés folytatása, szakmai feladatok és költségek.....	96
7.3.3	Helyi és központi szempontok, politikai nyomások	98
7.3.4	Oktatáspolitikai és szakmai mozgástér	99
7.4	Második tannyelvpolitikai krízis	101

7.4.1	A kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztés fékezése	101
7.4.2	A politikai, kapcsolati tőkék mozgósítása	102
7.4.3	A korlátozó tannyelvpolitika kritikája; kitörési pontok	103
7.5	Harmadik tannyelvpolitikai krízis	106
7.5.1	Felvételi eljárás a kéttannyelvű gimnáziumokba	106
7.5.2	A képzés iránti társadalmi érdeklődés	108
7.5.3	Az első és második felvételi vizsga	109
7.6	Kétnyelvű gimnáziumok működési körülményei	110
7.6.1	Építkezések	110
7.6.2	Személyi feltételek	111
7.6.3	Tan eszközök	112
7.7	Összegzés	112
8	A nyílt nyelvpolitika hatása	113
8.1	Két tanítási nyelvű általános iskolák	113
8.1.1	Első típus: kétnyelvű programhoz partnerek keresése (1989)	114
8.1.2	Második típus: kétnyelvű program iskolai kezdeményezéssel (1990)	115
8.1.3	Kétnyelvű általános iskola jellemzői, trendek	116
8.2	A két tanítási nyelvű szakközépiskola	117
8.2.1	Első típus: iskolai innováció folytatása	118
8.2.2	Második típus: szaktárcák és a világbank támogatása	118
8.2.3	Harmadik típus: fenntartó által szervezett	119
8.3	A kétnyelvű oktatás betagozódása a köznevelésbe	120
8.4	A kétnyelvű iskolák tannyelvpedagógiai jellemzői	121
8.4.1	Tantárgyak idegen nyelven	121
8.4.2	Idegen nyelven tanítás kompetenciái	122
8.5	Összegzés	123
9	Két tanítási nyelvű oktatás 2008-2015	123
9.1	Iskolalétesítés szempontjai	123
9.2	A kétnyelvű oktatás országos alapadatai	127
9.2.1	Kétnyelvű oktatást folytató iskolák iskolatípus szerint	127
9.2.2	Kétnyelvű oktatást folytató iskolák és tanulók célnyelvek szerint	128
9.2.3	Kétnyelvű iskolák fenntartók szerint	129
9.3	A kétnyelvű oktatás regionális alapadatai	130
9.3.1	Dél-Dunántúl régió	131
9.3.2	Észak-Alföld régió	132
9.3.3	Közép-Magyarország régió	132
9.4	A kétnyelvű iskolák megyei adatai	133
9.4.1	A tanulók aránya országosan és a kétnyelvű iskolai mintán	133
9.4.2	A két nyelven tanulók aránya a megyékben tanulók és évfolyamok szerint ...	134
9.5	A kétnyelvű iskoláztatás települési alapadatai	134
9.6	Összegzés	135
10	A kétnyelvű iskolák tanulói	136

10.1	Családi háttér.....	137
10.2	Esélyegyenlőtlenség jellemzői.....	142
10.3	Az iskola és a család kapcsolata.....	143
10.4	Összegzés.....	144
11	A két tanítási nyelvű oktatás eredményessége.....	145
11.1	Tannyelvpolitikai módosítás.....	146
11.2	Tanulók felvétele, beiskolázás.....	147
11.3	Idegen nyelv jelenléte a kétnyelvű oktatásban.....	148
11.3.1	A tanítási nyelvváltás oka.....	149
11.3.2	Tanárok véleménye az idegen tannyelv alkalmazásáról.....	149
11.3.3	Két nyelven tanítás, mint szaknyelvoktatás.....	152
11.3.4	A tanulók véleménye a nyelvváltás és a vizsgaeredmény összefüggéséről.....	153
11.4	Az OKM tesztadatok értékelése.....	156
11.4.1	Iskolatípus szerinti teszteredmények.....	157
11.4.2	Nyelvenkénti teszteredmények.....	158
11.4.3	Regionális teszteredmények.....	158
11.4.4	PHÉ a kétnyelvű iskoláztatásban.....	159
11.5	Érettségi vizsga a két nyelven tanulók esetében.....	160
11.5.1	Vizsgaszintek.....	161
11.5.2	Vizsgatárgyak iskolatípusonként.....	162
11.5.3	Vizsgarészek.....	163
11.6	Összegzés.....	164
12	Összefoglalás.....	164
12.1	Tannyelvpolitika Magyarországon.....	164
12.1.1	A tanítás nyelvválasztás változó kontextusa és a kapcsolódó értékek.....	164
12.1.2	A kétnyelvű oktatás jelenkori tannyelvpolitikai jellemzői.....	166
12.2	Tannyelvpedagógia a kétnyelvű oktatásban.....	168
12.3	A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitika vagy tannyelvpedagógia?.....	170
13	Melléklet.....	173
14	Szakirodalom.....	177
14.1	Források.....	177
14.1.1	Jogszabályok.....	177
14.1.2	Ügyiratok, dokumentumok.....	178
14.1.3	Iskolai értesítők, kiadványok.....	180
14.1.4	Kéziratok.....	181
14.1.5	Adatbázisok.....	182
14.2	Feldolgozások.....	182

1 A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

A magyar köznevelésben a kéttannyelvűnek¹ ismert oktatás az 1987/1988. tanévben jelent meg művelődési minisztériumi fejlesztésként. Főelőadóként ennek felelőse voltam, koncepciójának egyik kidolgozója, majd 1989-től a Köznevelési Intézetben kutatója. 1991-től megalakítottam a Kétnyelvű Iskoláért Egyesületet (KIE²), s elnöke voltam 2009-ig. Az Egyesület szakmai, érdekvédelmi civil szervezetként a 2000-es években már száznál több tagot számlált. Már 1987-től kezdtem kutatásokat végezni szakmai elkötelezettségből és érdeklődésből; ezt folytattam az Országos Köznevelési Intézet tudományos munkatársaként, az Egyesület elnökeként, majd 1994-től az ELTE docenseként. A tudományos fokozat megszerzését követően, az ELTE doktori iskolában a kéttannyelvűség kutatásának újabb generációit támogattam. S bár érdeklődési köröm tágult és időszakosan más témák is foglalkoztattak, de a kétnyelvű oktatás megismerésének és a magyar köznevelésben beágyazottságának, a tanítási nyelvek iskolai és tanórai jelenlétének kutatása folyamatosan az érdeklődésem előterében állt. A téma iránti évtizedes elkötelezettség okán kutatóként hol a magyar neveléstörténeti előzmények felé fordultam, hol a nemzetközi iskolákkal, hol a magyarországi nemzetiségi iskoláztatással közös vonásokat és különbségeket kerestem. Jelen értekezéshez a tannyelvpedagógiai jellemzőket és a kétnyelvű oktatás eredményességének vizsgálatait használtam fel. Az 1984–1988 közötti időszak kétnyelvű iskolai történéseiben való résztvevői, alkalomadtán döntéshozói szerepem miatt, a rákövetkező években pedig egyesületi elnökként megtapasztalt participatív élmény és tapasztalat miatt a kutatói elkötelezettséghez mindig társult egy tudatos kritikai hangsúly. Fiatál élethelyzetem sajátos inspirációját és körülményét ma különös tudományos hozadéknak tartom. Emiatt is lehetőségem volt jelen értekezésbe³ olyan átfogó tudományos elemzést felmutatni, amelyben – ahol ez releváns volt – retrospektív kritikával és forrással alátámasztva felhasználtam az aktuálisan már neveléstörténeti információkat. A teljes szakmai pályafutásból fakad, hogy jelen dolgozat nem egyetlen nagyobb kutatás bemutatása, hanem több évtizedes tudományos életműnek új kutatási eredményekkel kiegészített szintézise.

¹ A kéttannyelvű kifejezés az 1987-ben bevezetett gimnáziumok nyomán jelent meg; ez köznapi kifejezéssé vált, amikor a jogszabályok a két tanítási nyelvű oktatás kifejezést alkalmazták. A kétnyelvű oktatás ernyőfogalomról és változatairól a nemzetközi szakirodalom bemutatásakor, a terminológiai kérdések alfejezetben részletesen szólnak.

² A továbbiakban váltakozva használom az egyesület teljes nevét és rövidítését.

³ A kézirat zárása: 2016. szeptember 30.

2 ELMÉLETI ALAPOK

2.1 TERMINOLÓGIAI KÉRDÉSEK

2.1.1 Kétnyelvű oktatás

A tanítási nyelveknek kultúrahordozó és -alakító tulajdonsága, személyre, közösségre gyakorolt hatása a legkülönbözőbb tudományok érdeklődését felkeltette. Hosszú története és a kétnyelvű oktatás világméretű földrajzi elhelyezkedése a kutatásokban terminológiai bőséghez vezetett. A szociológia (nyelvszociológia /oktatásszociológia) szóhasználatában többek között a kétnyelvű oktatás, kisebbségi oktatás, anyanyelv, államnyelv, regionális nyelv szerepel (Fischman és Lovas 1970, Mackey 1970, 1976, Bourdieu 1982, Corbeil 1982, Calvet 1987, Levinson, Cookson and Sadovnik 2002, Baker 2011), a nyelvészet, nyelvpedagógia és társtudományai az intenzív nyelvoktatás, immerzió, célnyelv, nyelvelsajátítás fogalmakat alkalmazzák. A 20. század közepe táján a modellek neveit tanultuk meg: Európai Iskola, Nemzetközi Iskola, Kanadai Immerziós Program (Genesee 1978, 1987, 1988, Cummins 1981, Cummins és Swain 1986, Coste 1994, 2006, Maillard 1995, Cummins 2000, Swain és Lapkin 2005, Vámos 1991b, 2011). A kétnyelvű programok rugalmassága, sokfélesége a definiálás helyi formáit hozta létre, ami együtt járt azokkal a kutatásokkal, melyek azt keresték, hogy mi tekinthető kétnyelvű oktatásnak és mi nem. Ma már hatalmas a szakirodalma, enciklopédiák, honlapok, bibliográfiai gyűjtemények gazdagítják a témakörhöz tartozó tudást. Kutatások specializálódtak az egyéni, csoport, közösségi, nemzeti szintek vizsgálatára, a kisebbségekre, többségre, migráns tanulókra vagy kapcsolataikra, vagy régióként, országokként a sajátos kétnyelvű oktatási megoldásokat keresik. Kutatják a kétnyelvű oktatást bevezetésének célja, célcsoportja, a program jellemzője, a tanulás időtartama vagy az egyes nyelvek szerepe szerint, az eredményesség/hatás és még sok más szempontból. Ezek alapján alakítják ki a típusokat is (Garcia és Baker 1995, 2007, Cummins és Conson 1997, Skutnabb-Kangas, 1997, 2008, Baker és Jones 1998). Az egyik alapvető jellemző mentén, nevezetesen, hogy az (idegen) nyelv nem csak önmaga tanulását szolgálja, hanem egy nem nyelvi tárgyban való előrehaladást is, a 2000-es években a „tartalomalapú” nyelvoktatás elnevezést kezdték alkalmazni a kétnyelvű oktatásra, majd főleg Európában a CLIL/EMIL⁴ terminológiát (Gianna, Coyle et Ingeborg 1997, Baetens Beardsmore 1999, Coyle 2000, Bertaux 2000, Marsh 2002).

Az első említésre méltó kiadvány az európai közös gondolkodás érdekében 2002-ben jelent meg.⁵ Ez utóbbiban a CLIL/EMILE koncepció melletti kiállítás látható és visszatérés az 1998-as

⁴CLIL: Content Language Integrated Learning; EMIL: Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère

⁵ http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david_marshreport.pdf.

dekrétumra, ahol az „immerzió” nem a hagyományos kanadai teljes nyelvi belemerítést, hanem heti legalább 7-11 nyelvórát jelentette, és ismét hangsúlyozta a 4C alapelvet (Content, Communcation, Cognition, Culture). A 2006-ra elkészült Eurydice (2006)⁶ nemzetközi összehasonlító kiadványban a kétnyelvű oktatás fogalmi ernyője alatt az idegen nyelvek, a regionális és kisebbségi nyelvek egyaránt bekerülnek (Mehisto et al 2008). Ennek oktatáspolitikai okai épp úgy vannak, mint az a felismerés, hogy nyelvenkénti különbség és a nyelvek alkalmazásában tapasztalt különbség mellett a két tanítási nyelvű oktatásoknak van közös jellemzője. E kiadványnak nem volt célja a definíciós probléma megoldása, de alkalmas volt arra, hogy az egyes országok fogalomhasználata világos legyen, s az is, hogy milyen programot fednek le. Például Szlovákia a kétnyelvű oktatás kifejezést használja, Írország az immerziót, Olaszország az idegen nyelvű oktatás kifejezést, Ausztriában a nyelv tantárgyon keresztül⁷ elnevezést. Arra is van példa, hogy egy országon belül alkalmaznak különböző elnevezéseket. Csehországban a CLIL/EMILE mellett a „tantárgyakat idegen nyelven tanító osztályok”, a „speciális, a célnyelvet intenzív formában, tantárgyakon keresztül oktató osztályok” és a „kétnyelvű osztályok/kétnyelvű szekciók” elnevezés is használatos. Litvániában a kétnyelvű oktatás és a kisebbségek számára szervezett kétnyelvű oktatás elnevezéssel tesznek különbséget a célcsoport szerint, míg Magyarországon a két tanítási nyelvű oktatás (l’enseignement bilingue) és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Oktatás (enseignement bilingue destiné aux minorités nationales et ethnics) a hivatalos – bár tudjuk, hogy ez utóbbi nem feltétlenül kétnyelvű oktatás, lehet kizárólag anyanyelvű.

Tovább árnyalja a kérdést a diakronitás, a kifejezések tartalmának történeti kutatása. A két világháború között Magyarországon az „Angol ágazat” vagy „Olasz gimnázium”, a „Lycée Francais” kifejezések nem idegen nyelvű oktatást jelentettek, mint ahogy ma gondolnánk az elnevezés alapján, hanem kétnyelvű oktatást – sokszor annak minimális változatát, egy idegen nyelvű tantárgyat. Voltak kizárólag idegen nyelven tanító intézmények is, a latin vagy német nyelvre, a második világháború után rövid ideig az oroszra. A második világháború után a két tannyelvel jelölték az iskolát (magyar-orosz), majd 1987-ben megszületett a „kéttannyelvű” elnevezés, amit az 1993. évi közoktatási törvény „két tanítási nyelvű oktatásra” módosított.

Tove Skutnabb-Kangas kutatásai között (1997) tartható számot Teresa McCarty-val közös munkája (Skutnabb-Kangas és McCarty 2008), amelyben összefoglalta a kétnyelvű oktatáshoz kötődő fogalmakat kisebbségi, többségi célcsoporttal, gazdagító, nyelvsorvasztó formáit, a programokat tekintve a tradicionális kétnyelvű programoktól a különböző tranzicionális vagy Two Way programokig. Nálunk, Trentinné Benkő Éva 2014-ben megjelent

6 956613_CV_FR 06-12-2005; www.eurydice.org Utolsó letöltés: 2016. január 11.

⁷ P.ex. anglais à travers le programme

cikkében az angol nyelvű szakirodalomban áttekintette a kétnyelvű oktatásra használt kifejezéseket és ezeket találta (Trentinné 2014: 91):

- Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD)
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- Content and Language Integration in Primary CLIP
- Content-based Instruction (CBI)
- Content-based Language Instruction (CBLI)
- Content-based Language Teaching (CBLT)
- English Across the Curriculum (EAC)
- English as an Academic Language (EAL)
- English as a Medium of Instruction (EMI)
- Foreign Language Immersion Program (FLIP)
- Foreign Languages as a Medium of Education (FLAME)
- Languages Across the Curriculum (LAC)
- Teaching Content Through English
- Teaching English Through Content

A „kétnyelvű oktatás” gyűjtőfogalom. Általánosabban lefedi azt, hogy két nyelv és nem nyelvi tantárgyak oktatása összekapcsolódik. Ezt használom a továbbiakban. Történeti összefüggésben vagy topográfiaailag indokolt esetben, az adott korban elterjedt vagy jogszabályban előírtak szerinti kifejezést is alkalmazom.

2.1.2 Tannyelvpolitika

A kétnyelvű oktatás történeti bemutatásakor gyakori kezdés Fischman és Lovas (1970) alap művére való hivatkozás, akik a tannyelvek alkalmazásának céljához kötődően a többség-kisebbség és a nyelvi gazdagítás-nyelvvesztés kategóriákba helyezték el a típusokat. 1981-ben Lewis az „igények-politika-programok” hármában foglalta keretbe a nyelvpolitikát és a kétnyelvű oktatást. A Szovjetunió 1920-1970-es évek közötti időszakának elemzésével megmutatta, hogy a központi hatalom hogyan állította rá az oktatáspolitikát az orosz nyelvű, illetve kétnyelvű oktatásra, az orosz nyelv kötelező tanulására (Lewis 1981:345–358). Moshe Nahir, 1988-ban kifejtette, miként sikerült a jiddis helyett a standard héber nyelvet elterjeszteni Izraelben és mind a személyes, mind a társadalmi érintkezés eszközévé tenni. Kitért az e téren kifejtett kollektív erőfeszítésekre, valamint a nyelvi attitűd, az iskola tanítási nyelve és az iskolán kívüli nyelvhasználat összefüggéseire (Nahir 1988:283–292). 1995-ben

Trézeux a kétnyelvű oktatásban való érdekeltséget kutatta. Szerinte egy idegen tannyelv láthatóvá teszi, hogy adott országban a hatalom mely társadalmi csoportoknak kíván támogató gesztust tenni, és melyeket akarja korlátozni. „A kétnyelvű oktatás politikai döntés eredménye az országban, ahol megszervezik. Nem véletlen, hogy oly sok esetben az állam támogatja létesítését közvetve vagy azokon a családokon keresztül, akik érdekeltek benne” (Trézeux 1995:105, Duverger 1995, 2006). A szerző feltételezése, hogy nem lehet kétnyelvű oktatást exportálni egy országba, ha nincs „importőr” (társadalmi, politikai, gazdasági szükséglet). Példaként Lengyelországot hozza fel, ahol lengyel-francia kétnyelvű osztályok 1990-ben a francia miniszter látogatása után létesültek, s ez látszólag a képzés „bevitelét” mutatja, de sok egyéb körülmény bizonyíthatja, hogy meglévő igényeket elégítettek ki vele. A francia nyelvpolitikát elemezve aláhúzza a tanulmány, hogy az ilyen típusú iskolalétesítések mind az „importőr”, mind az „exportőr” országok részéről sajátos politikai mintázatot mutatnak. Némileg leegyszerűsítve: az „importőr” részéről belpolitikailag a frankofon kultúra iránt érdeklődő lengyeleknek tett gesztus, külpolitikailag pedig azt a szándékot nyomatékosítja, hogy a Lengyelországnak fontos Franciaországgal ápolni a kapcsolatokat. Az „exportőr” részéről (saját országában) belpolitikailag megerősíti a francia nyelv helyzetét más, az országon belül beszélt nyelvekkel szemben, a Franciaországban lévő regionális nyelvekkel szemben. Külpolitikailag pedig újra pozícionálja a francia nyelvet a nemzetközi nyelvi piacon. Vagyis egy ország nyelve exportcikk.

Nyelv, mint hatalom értelemben ez egy domináns nyelv átvitele egy másik országba vagy néphez, hogy demonstrálják fölöttük a katonai, társadalmi, gazdasági és politikai hatalmat (Wright 2004). A magyar történelemben az Osztrák-Magyar Monarchia 18–19. századában találunk erre példát. II. József törvényei a német nyelv tannyelvként való előírásával egyfajta nyelvi homogenizációs törekvést képviseltek, melyet a magyar társadalmi elit konfrontálódása (Pukánszky és Németh 1996, Gal 2011) és köznevelés latens (tacit) nyelvpolitikája megghiúsított (Szépe 1999, Szépe és Derényi 2001, Vámos 2008). A nemzetek „születése” időszakában vagyunk; a társadalmi, politikai, kulturális életből kiszoruló latin helyére a magyar nyelv használatában volt az érdekelt. A társadalom, kultúra egy több területre áramlik be és lesz uralkodó nyelvpolitikai irányzat a magyar tannyelv térnyerésének története, benne az 1844. évvel, amikor a II. c.k. az iskolában a magyar tette tannyelvvé.

A másik példa az 1945–1989 közötti időszak; Magyarország nem volt a szovjet birodalom része, de a megszálló hatalom a saját birodalmában bevált nyelvpolitikát alkalmazta mutatis mutandis a hidegháború időszakában Kelet-Európában. A magyar nyelv megmaradt államnyelvné Magyarországon, az orosz pedig a keleti-európai diplomácia és üzleti kapcsolatok nyelve lett. A magyar társadalom nagy csoportjaihoz a köznevelésen, az orosz nyelvtanuláson keresztül juttatták el az orosz, az elitnek az orosz tannyelven keresztül. Mivel a nyelv kultúrahordozó funkciójába a politikai tartalmak is beletartoznak, ezért ebben a sajátos magyar helyzetben a kultúrának egy politikailag válogatott és részben kitalált (pl.

politikai mitoszok) szovjet változatát (Hobsbawn és Ranger 1984) kívánták „bevinni az iskolába”. Ám ha az erőszakkal bevitt kultúra eléggé különbözik a meglévőtől, akkor nehéz annak megértése, hogy mi és miért számít a bevitt kultúrában értékesnek (Campbell 2000). Magyarországon hagyomány nélküli, idegen volt az orosz nyelv és kultúra. Kommunikációs értékkel iskolán kívül csak korlátozottan bírt, ezért sem tudott nagy tömegeket érintően gyökeret verni Magyarországon. Az orosz nyelv kötelező iskola tanulásának eltörlése után 1-2 éven belül néhány százaléknyi orosz tanuló maradt, s átvette a helyét a közoktatásban az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv, melyen belül is jelentős átrendeződés megy majd végbe a rákövetkező évtizedekben – az angol javára (Vámos 2016).

A történelmi példák az ún. nyílt és zárt nyelvpolitika különbségeire utalnak; az előbbi szabad választást biztosít a tanításban az idegen nyelvek tanítása esetében, s elvileg a társadalom általi szabályozást preferálja. A zárt nyelvpolitika pedig politikai befolyással korlátozza a szabad hozzáférést az idegen nyelvekhez és előíró a politikailag érdekelt nyelv esetében. Zárt nyelvpolitikai körülmények között is vizsgálható a top-down és a down-top hatás, explicit és implicit jelenségek vannak, s értelmezhető a de jure és a de facto nyelvpolitika közötti különbség. Az utóbbiak azért bírnak jelentőséggel, mert amennyiben az állami beavatkozás eléri a helyi működést, az iskolák, tanárok végrehajtói szerepbe kerülnek, formailag passzív eszközei a diktatórikus állami gyakorlatnak, de implicit, de facto gyakorlatukkal annak akadályozói és ilyen értelemben alakítói (Gal 1988, Vámos 1992b, Johnson 2013). A nyelvpolitika, mint társadalmi-politikai konstrukció a nyelv használatára, a nyelvek egymáshoz való viszonyára, a nyelvek elterjedtségére, a nyelvi jogokra, a nyelvvel közvetett kulturális tartalmakra irányul. A nyelvoktatáspolitikai a tanulás és tanítás kérdéseire, hogy általa a társadalomra, bizonyos csoportjaira hatást gyakoroljon (Bárdos 1984, Nagy Péter 2007, Johnson 2013). A tannyelvpolitika, a nyelv tannyelvként való oktatásának, használatának, a tannyelvek egymáshoz való viszonyának, a nyelvek tannyelvi elterjedtségének, a célnyelv-választásának, illetve általában a tannyelvvel kapcsolatos döntési kompetenciák kihelyezésének, szabályozásának kérdésével foglalkozik. Politika lévén, célja, hogy érdekalapon, közvetlenül hasson bizonyos csoportok nyelvi, kulturális jellemzőire, illetve közvetve a társadalomra. Az alábbiakban néhány példával szemléltetjük a különböző kulturális, politikai, földrajzi kontextusban megjelenő kétnyelvű oktatási típusokat a tannyelv, a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógiai összefüggésében és ezzel jelezve köznevelésbeli szerepüket (2.1. táblázat). Azt láthatjuk, hogy adott program koherens rendszere egyik cél irányába mutat, míg egy másik, ugyancsak koherens rendszer egy másikba. Az alábbi 2.1 táblázat a terminológiák összehasonlító leírását tartalmazza a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia példák alapján.

2.1 Táblázat. A kétnyelvű oktatás fő típusai célcsoport szerint tannyelvpolitikai és tannyelvpedagógiai összefüggésben

Típus	Társadalmi célcsoport	Tannyelv	Tannyelv-politikai példa	Tannyelv-pedagógiai példa
Immerzió Two Way/Dual Language Program ill. Tranzicionális programok	Kisebbség és többség	A társadalmi többség és kisebbség nyelve (mindkettő államnyelv)	Cél a másik hivatalos államnyelv tanulása és a multikulturális perspektíva erősítése.	Célnyelvi közeggel való intenzív együttélés. A két tannyelv tanárok, tantárgyak szempontjából is elkülönítve működik.
Kétnyelvű oktatás immerzióval	Kisebbség migráns tanulók	Államnyelv és anyanyelv	Az államnyelv tanulása, anyanyelv megtartása vagy gyengítése.	Többszire vagy kizárólag az államnyelven (többség nyelvén) folyó óravezetés. Anyanyelvű tanárok, magas célnyelvi óraarány. Anyanyelv támogatása nélkül annak elvesztése történhet.
Kétnyelvű oktatás	Kisebbség	Kisebbség nyelve és az állam nyelve	A kisebbség nyelvének őrzése. Inkább integrációs perspektíva.	Anyanyelv segítő funkciója az idegen nyelvű órán is lehetséges.
			A kisebbség nyelvének revitalizálása. Inkább integrációs perspektíva.	A kisebbség nyelve idegen nyelvként tannyelv. Anyanyelvű vagy kétnyelvű óravezetés.
			A kisebbség nyelvének gyengítése. Asszimilációs perspektíva.	A többség nyelvének pozicionálása a nagyobb presztízsű tantárgyakban.

				Kétnyelvű óravezetés.
			Az állam nyelvének őrzése. Inkább asszimilációs perspektíva.	A többség nyelvének pozicionálása az ún. identitás- hordozó tantárgyakban.
	Többség	Anyanyelv és idegen nyelv	Egyes csoportok társadalmi lehetőségeinek bővítése a nyelvtudás által.	Az idegen tannyelv és az anyanyelv arányos fejlesztése. Változatos tantárgyi/tanórai tannyelv-használat
	Különböző etnikumú, nemzetiségű, állampolgárságú tanulók együttnevelése	Államnyelv és egyes anyanyelvek Nemzetközi térben használatos nyelv	Az államilag kívánatos nyelv őrzése. Multi- és interkulturális perspektíva.	A tanulók számára idegen tannyelv fejlesztése; anyanyelvet támogató tantárgyi /tanórai nyelvhasználat.

Az értekezésben a kétnyelvű oktatás kifejezést ernyőfogalomként értelmezem, s elfogadom, hogy ez alatt nyelvgazdagító és nyelvsorvasztó programok is lehetnek. Kutatásomban a nyelvgazdagító kétnyelvű oktatást helyezem a középpontba, amelynél a célcsoport a társadalmi többség.

2.1.3 Tannyelvpedagógia

Miként a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia, úgy a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia is kapcsolódik egymáshoz. Az iskola világában a politikai célokat pedagógiai eszközökkel lehet elérni. A tannyelvpedagógia vizsgálati területei a nyelvpedagógiához hasonlóak, mint a nyelvelsajátításra ható tényezők, tartalom, módszerek, tanulási stratégiák, az anyanyelv és idegen nyelvi fejlődése, tervezés, folyamat, értékelés. Pedagógus/tanítás témakörben az osztálytermi gyakorlat, interakciók, az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárok szerepe, az egyes készségek fejlesztése. Kétnyelvű oktatási környezetben kérdés a tannyelv és tantárgyak kapcsolata, az ezekhez tartozó óraszámok, a felmenő rendszerben való tannyelvi építkezés, a tannyelvek szerepe az adott tantárgyi eredményességben, a tanítási és a tanulási nyelvhasználat, nyelvváltás az iskolában, a tantárgyban és a tanórán vagy ezek kombinációjában (Vámos 1992a, Martin 1999, Vámos 2008a, 2008b, 2011, Lasagabaster

2008, Massler 2011 – idézi Kovács 2015). A kétnyelvű oktatás modelljeinek, típusainak meghatározásakor ezekre is tekintettel vannak.

Amikor a kétnyelvű oktatás definíciós problémájával foglalkoztunk, érintettük a programoknak a színességét, gazdagságát, amely mögött gyakran a nyelvek megjelenése, használata, azaz a tannyelv sajátossága/váltakozása és ezek hatása áll. Alapkérdés ugyanis, hogy milyen mértékben, arányban kell, hogy jelen legyen, s milyen funkciókat kell, hogy betöltsön az egyik és a másik nyelv, hogy mindkettő eredményes legyen – más oldalról miért történik a meglévő nyelvi tudás leépülése, ha egyébként tanítási nyelvként alkalmazzák, vagy miért nem gyarapodik olyan mértékben, mint ahogy várják/várható, stb. Az eredményesség kapcsán az egyik vizsgálati irány a nyelvváltás/kódváltás.

Nyelvészeti megközelítésben ez kötődhet a nyelvi funkciókhoz. A szociolingvisztika a csoportok közötti interakciók jellemzőit keresi, a motivációkat, amiért emberek más emberek nyelvének használatára térnek át adott helyzetben (Myers-Scotton 1993, Bartha 1999, Woolard 2004). Nyelvi interferenciákat elemeznek, a nyelv működését, amely egy adott kifejezés kapcsán egy másik nyelvre „tolja át” a beszélőt. Richards and Rodgers szerint (2001) a nyelvváltás nyelvoktatásban betöltött szerepét tekintve háromféle funkciót tölthet be. (1) Strukturális funkciót, mely közvetlenül és magával a nyelvvel, annak tanulásával függ össze; itt a nyelvtan, a szókincs kapcsán jelenik meg a másik nyelv. Ez nyelvészeti kérdés. (2) Funkcionális funkciót, melyben adott nyelv adott tartalomnak a közvetítőjeként jelenik meg, s a tartalom moderálja a nyelvek használatát. Ennek erős a kapcsolata a kétnyelvű oktatással. (3) Interakciós funkciót, mely kommunikációs kapcsolatokban játszó szerephez kötődik. Azért történik nyelvváltás, hogy a kommunikáló fél megértesse magát, megértsék egymást. Témánk szempontjából a funkcionális nyelvváltással is foglalkozunk. A nyelvhasználó célja, hogy minimalizálja önmaga és környezetéből érkező nyelvi impulzusok közötti távolságot az üzenet célba jutása érdekében. Az üzenet megértését célozza kétnyelvű környezetben a „kitöltés”, az „idézés”, amikor a másik nyelven ismeretlen kifejezéseket anyanyelvű betoldással egészítenek ki vagy az egyszerű fordítás, amit nem mindig tekintenek kódváltásnak (Gumperz 1982, Gal 1988, Lanstyák 2007, Navracsics 2010, Márku 2011). A hétköznapi (iskolai szünetekben használt nyelv) és a tanórán használt nyelvek váltakozás a funkcionális nyelvváltás funkciót tölti be. Abban, hogy az egyes nyelvek mely tantárgyakban működjenek a nyelvváltás pedagógiai megközelítésén túl, a nyelvváltás/nyelvválasztás identitásképző és énpozicionáló szerepe is hangsúlyos. Fontos kérdés pl. a nemzetiségi iskolákban, hogy melyik tantárgy milyen nyelven tanulható/tanulandó. A történelem és a földrajz tantárgyak fontosak ebből a szempontból, mivel adott földrajzi elnevezések annak a földrajzi egységnek a történelmi „hovatartozását” hordozhatják, s adhatják tovább az újabb generációknak. Foglalkozunk az interakciós funkcióval is, mely olyan kódváltás, amikor pl. a tanuló az idegen anyanyelvű tanárral annak anyanyelvén beszél, (kényszerül, ha az magyarul nem tud), míg a magyar anyanyelvű tanárokkal saját anyanyelvén beszél pl. a szünetben, s

idegen nyelven, ha az a tanár adott tantárgyat idegen nyelven tanítja neki, vagy idegen nyelven szünetben is, pedig beszélhetne vele anyanyelvén is.

A nyelvváltás kapcsán a diglossia kifejezést is használják a kétnyelvű környezetben. Fischman a családban és az iskolában használt nyelvi különbségeket vázolta fel 1967-ben, ezek értéke közötti különbségre utalva. Ez nyelvpolitikai háttérű jelenség. Például, Magyarországon a latin nyelv iskolai jelenlétének támogatása érdekében büntetést kapott (füles sapkát) az, aki „hazai nyelven” szólalt meg: nem lévén ez a nyelv adott helyzetben „értékes” ahhoz, hogy tanulási tárgy legyen „hiszen anyanyelvét tanulás nélkül is tudja a gyermek”. Hasonlóan diglossziás helyzetnek tekintik, ha egyes nyelveket csak bizonyos tárgyakban, szituációkban, térben engedik használni tannyelvként. A továbbiakban is ezzel a jelzővel illették a nyelvváltást, ha az egyik nyelv társadalmilag hátrányosabb helyzetben „ragadt”, helyeződik, magyar neveléstörténetben hasonló helyzetekben a segédtnyelv kifejezés terjedt el.

Vannak tehát közvetlenül és közvetve (tan)nyelvpolitikai vetületű (tan)nyelvpedagógiai jellemzők. Egy kétnyelvű pedagógiai programnak csak közvetlen funkciója a nyelvtudás biztosítása, működésével, konkrét megvalósulásával közvetve arra a személyiségre hat, mely így tanul, s a kultúrából azt származtatja át, ami a program célkitűzéseéhez tartozik. Ez a szoros értelemben vett tannyelvpolitikai kérdés. Direkt tannyelvpolitika az állami, fenntartói beavatkozásokon keresztül, iskolai a pedagógiai programon keresztül működik, s azonnal megjelennek az indirekt hatások, ha az tanórai nyelvhasználatot vizsgáljuk.

2.2 KÉTNyelvű OKTATÁS A MAGYAR KÖZNEVELÉSBEN

Mind a nemzetközi, mind a kétnyelvű oktatás magyarországi kutatásban egyik meghatározó irány ennek az alrendszernek az illeszkedése a köznevelésbe: pl. magán iskolaként, piaci alapon működve, bizonyos csoport számára elérhetően, csak a felmenő rendszer egyik szakaszában, csak bizonyos iskolatípusokban vagy más formában, elérhetőségben. E mögött a köznevelés rendszerét befolyásoló társadalmi igények és ezek kielégítését szolgáló szakpolitika áll. A magyarországi két tanítási nyelvű oktatás a neveléstörténetben különbözőképpen, 1984-től állami fejlesztésként kezdett kiépülni. 1985-től a köznevelési törvény, rendeletek, irányelvek szabályozzák. A szabályozó eszközök jellemzői alapvetően meghatározzák az intézmények működését, a képzéshez való tanulói hozzáférést, s hatnak az eredményességre.

Mind a nemzetközi összehasonlító, mind a magyarországi rendszervizsgálatok eredményei folyamatosan igazolják a magyar iskolarendszer szelektivitását, benne alrendszereinek, intézményeinek ezzel összefüggő működését (pl. Balázs, Szabó és Szalay 2005). A magyarországi Országos kompetenciamérés (OKM) kapcsán is rendre megállapítják, hogy a tanulói teljesítmények idősoros adatai (2008–2014 között) enyhe ingadozás mellett

statisztikailag értékelhető különbséget nem mutatnak; s változatlanul nagyok a teljesítménykülönbségek a tanulók családi háttérindexe, neme, a települési mutatók, a képzési formák, intézménytípusok mentén. A tesztek mellett a tanulók teljesítményét befolyásoló háttértényezőket, az intézmények és telephelyek feltételeit is vizsgálják telephelyi és tanulói háttérkérdőívek segítségével (Oktatási Hivatal, é.n.). Magyarországon az utóbbi évtizedben előbb az egyes teszteredményeket magyarázó, értelmező kutatások születtek meg (Horn 2005, 2006), ill. az OKM iskolai hatását vizsgálták (Sinka 2006). A kutatói figyelem a teljesítményekkel összefüggő iskolai jellemzőket övezte: pl. a fenntartó, képzési program, tanári minőségmutatók (Garami 2006, Lannert és Nagy 2006, Horn 2005, Vidákovich és Csikos 2009). Vizsgálták az iskolatípusokat, formákat (Hermann 2012, Herczeg 2014, Kopp és Vámos 2016), az iskolai működési körülményeket, s ezek pedagógiai hozzáadott érték kapcsolatát (Vidákovich 2008, Széll 2014). Ezek közül a kétnyelvű iskolákra fókuszálás töredékes volt (Vámos 2008a, 2008b, Vágó 2009, Zolnay-Aniott és Vámos 2014). A kétnyelvű iskolai tanulói teljesítmények ritkán kutatott terület, noha az elmúlt években megduplázódott az ilyen iskolák aránya a közoktatásban.

2.3 MAGYARORSZÁGI KUTATÁSOK A KÉTNYELVŰ OKTATÁSRÓL

Az első fellelt publikációk a tanítás nyelvével kapcsolatosan a magyar neveléstörténetben a 19. századig nyúlnak vissza, ezeket a következő fejezetekben a megfelelő helyen idézzük. A 20. században az idegen nyelvoktatás volt a figyelem előterében, a tanítási nyelv problémáját nemigen kutatták – a rendszerváltozásig. Az 1987. évi állami kétnyelvű iskolahálózat-építést követően előbb megjelentek a rendszer-szintre irányuló kutatások, a köznevelési helyének, illeszkedésének alakulását vizsgálva. Megjelentek a kétnyelvű oktatás egy-egy nyelvi szegmensét – az angolt és az olaszt – elemzők (Kovács 2006, 2008, 2009, Pelles 2006, Vámos 1998, 2006, 2008a, 2008b) a szakképzéssel foglalkozók (Pál 2008), s az utolsó években a pedagógusképzés kutatása (Trentinné Benkő 2014, 2015a, 2015b).

A mezoszint működésére fókuszálók az állami szerepvállalás és az intézményi funkciók kapcsolatához kötődnek. Az intézményi működésről az iskola világában dolgozók publikáltak (pl. Derda 1987, Gergelyi és Gidró 1994, Bognár 1997, Fazekas 2008, Pál 2008, Pelles 2008); erre 2008 után már kevés példát találtunk.

Kutatják a pedagógiai hatékonyságot, a kétnyelvi pedagógusok nézeteit (Sebestyén Kereszthidi 2011) a képzés eredményességét (Trentinné Benkő 2013, 2014, 2015a, 2015b), a tanulás és tanítás óvodai, iskolai pedagógiai jelenségeit (Kovács 2015, Kitzinger 2015, Kovács, Czachesz és Vámos 2016). Az utóbbiak a migránsok tanulók, külföldi intézményeket is (Vámos 2003, 2006, 2011). Kétnyelvű tanulással kapcsolatos kompetenciafejlődést kutatta Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (2003), a kognitív fejlődésről, Boncsér Ágnes, Polonyi Tünde Éva és Abari Kálmán írt (2010). Ezzel kapcsolatosan végezte PhD kutatásait Várkuti

Anna (2010), Erdélyi Árpád, Kisné Beinhardt Renáta, az előbbi a biológiatanítást, az utóbbiak az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészség fejlettségét vizsgálták PhD dolgozatban (2008 illetve 2012). Erről publikált Márkus Éva (2013). Van egy kifejezetten a kétnyelvű oktatás iránt érdeklődő kutatói kör valószínű teljesség nélkül idéztem (a kifejezetten nyelvpedagógiai orientációjú kutatók nélkül).

Összességében azt látjuk, hogy a hazai kétnyelvű nevelés- és oktatáskutatás témakörben a makro-, mezo- és mikrovilágok kutatása egyaránt folyt az elmúlt majdnem 30 évben. A nemzetiségi oktatást és a nemzetközi iskoláztatást jelen dolgozatomban nem érintem.

2.4 AZ ÉRTEKEZÉSBEN ALKALMAZOTT KUTATÁSOK BEMUTATÁSA

2.4.1 Kutatási témakör, probléma, kérdések

Az értekezés kutatási problémája a magyarországi kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikájának és tannyelvpedagógiájának kapcsolata. Cél ezek jellemzőinek leírása a célok, a megvalósítás és eredményesség szempontjából, modellálva a kettő kapcsolatát rendszer, intézményi szinten és pedagógus gyakorlatában, történeti és jelenkori viszonylatban. Tannyelvpolitikai témakörben a kutatásban kitérek a köznevelésben az idegen nyelvről és az idegen tannyelvről hozott rendszerszintű és intézményi döntések szakmapolitikai okaira, céljaira, módszereire, a kétnyelvű oktatás megvalósítására, a társadalmi beágyazottságára, illetve a vele kapcsolatos korlátokra. Tannyelvpedagógiai témakörben különösen a célnyelvhasználatra, a nyelvváltásra vonatkozó jellemzőket keresem, a pedagógiai eljárásokat, döntéseket elemzem, pedagógusi és tanulói nézeteket. Az eredményesség kérdései között a kutatás érinti a kétnyelvű oktatással szembeni elvárásokat, a remélt célok eléréséről való gondolkodást intézményi, pedagógusi és tanulói körben, s a tényleges eredményeket az országos mérésekben, mint érettségi vizsga és országos kompetenciamérés.

Főbb kérdések: Mi jellemzi a vizsgált korszakok oktatáspolitikáját a tanítási nyelvekhez való viszonyt tekintve, s hogyan jelenik meg, milyen a magyar neveléstörténetben és jelenkorban a vele kapcsolatos tannyelvpolitika? Milyen társadalmi szükségletet elégít ki a kétnyelvű oktatás, milyen érdekek azonosíthatók? Mi a szerepe a tannyelvpedagógiának a célok szolgálatában vagy azok elérésének veszélyeztetésében? Hogyan értelmezhető a rendszerszintű és intézményi tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolata, s mi az osztálytermi jelenségek szerepe? Az értekezésben ezeket a kérdéseket az egyes fejezetekben tovább bontom, a kutatásaimat az adott kérdés- és problémakörökre irányulóan végzem. Az eredmény összességben alkalmas mennyiségű és minőségű adatokkal szolgál ezek megválaszolásához.

2.4.2 Értekezéshez felhasznált kutatások, alkalmazott módszerek

Az értekezés új kutatások és több, különböző időben végzett kutatás szintézise, metodológiát tekintve kvalitatív és kvantitatív feldolgozást is tartalmaz. A kvalitatív megközelítés szükséges a tapasztalatok, események leírásához, értelmezéséhez, a résztvevők nézeteire, véleményére vonatkozó feltáráshoz, a személyes, eseti jellemző bemutatásához. Kvantitatív vizsgálatokat akkor használtam, amikor összefüggéseket, általánosításra alkalmas adatokat kívántam kinyerni a kétnyelvű iskolai alrendszeréről országos összehasonlításban vagy trendeket mutatni. Neveléstörténeti elemzéskor a forrásokat az adott kor viszonyaiban vizsgáltam, alkalmaztam a forráskritikai nézőpontot. Ahol ez releváns, megjelenik a fokozottan fegyelmezett (minden esetben reflektált) szubjektivitás (Sántha 2007). Ahol metodológiának korlátai vannak, azokat az adott ponton az értekezésben jelzem.

A kutatás időbeli dimenziójának gazdagítására a különböző időpontokban végzett, illetve megismételt vizsgálattal törekedtem (pl. a kétnyelvű iskolai program bevezetésének indoka 1988-ban, a rendszerváltozást követően, illetve tíz évvel a kéttannyelvű oktatás bevezetését követően, 2008-ban) Az eltelt idő alatti változásokat egy-egy kétnyelvű iskola történetének forrásokkal való követésével mutatom be. A nézőpontok sokféleségével a jelenségek megítélésének árnyaltságát kívántam elérni (pl. adott kérdésben megmutatom az országos és helyi döntéshozók, intézményigazgatók, pedagógusok, tanulók véleményét). Végeztem keresztmetszeti vizsgálatot (pl. feldolgoztam az 1937. év teljes iskolai évkönyvállományát, vagy elemeztem a 2014. évi országos kompetenciamérés 6. 8. 10. évfolyamos teszteredményeit). Idősoros vizsgálatot végeztem a nyelvvoktatási adatok kigyűjtésére 1984–2008 között az orosz nyelv kötelező tanulásával kialakult helyzet megismerésére, s a kétnyelvű oktatási adatokat 1987–2014 között az országos oktatási statisztikai évkönyvek feldolgozásával, majd a KIR adatbázissal. A kétnyelvű oktatás térbeli elhelyezkedésének különbségeit bemutatandó, három régiót vettem szisztematikus vizsgálat alá 2008–2014 között. Ez alkalmas arra is, hogy az országos helyzetkép mellett a szélsőséges eseteket, pl. egy, a kétnyelvű oktatás szempontjából prosperáló, s egy az ebből a szempontból hanyatló hátrányos helyzetű régiót, s egy előnyös helyzetűt vizsgáljunk. Ezek Észak-Alföld, Dél-Dunántúl és Közép-Magyarország. A működés szervezeti, adminisztratív jellemzőinek megismerésére országos, helyi és iskolai forrásokat kerestem és elemeztem (pl. jogszabályokat, stratégiákat, előterjesztéseket, intézkedési terveket, pedagógiai programokat, óraterveket, beszámolókat, ügyiratokat). Az országos szakmapolitika elemzéséhez az 1984–1988 időszakot tekintve a források, dokumentumok és feldolgozások mellett személyes tapasztalataimat is felhasználom, az előbbieken említett kutatói kritika és fegyelmezett szubjektivitással. Az iskolai szinten kérdőíveket alkalmaztam, óramegfigyeléseket, interjúkat vettem fel, s felhasználtam szervezett kapcsolatokat, eseményeket, melyekhez 1991–2010 között a Kétnyelvű Iskoláért Egyesületet alapító elnöki funkcióm fűzött kapcsolat (pl. egyesületi gyűlések, konferenciák, iskolalátogatások,

megbeszélések főhatóságokkal, szakértőkkel). Mivel a kétnyelvű iskolák szinte teljes köre az egyesület tagja volt, ezért körükben az elmúlt évtizedekben több felmérést végeztem, s az eredményeket velük megosztva, megbeszélve, visszacsatolt véleményüket mérlegelve véglegesítettem. Ezek egy részét publikáltam, más részük az értekezésbe került. Ami a feldolgozás technikáit illeti: források esetében tartalomelemzést végeztem szubjektív értelmező és kódolás technikával, kérdőíveket statisztikai adatbázisba írtam át és dolgoztam fel, az írásbeli kikérdezést tartalomelemzéssel, a felvett interjúkat ismételt meghallgatással, illetve átírással, emlékeztető útján, országos adatbázisokat statisztikai elemzéssel dolgoztam fel.

A kétnyelvű oktatáskutatásaimról az elmúlt harminc évek időtartamában végzett kutatásaim közül kiemelném a kétnyelvű oktatás köznevelési illeszkedését és az iránta megnyilvánuló társadalmi érdeklődés vizsgálatát, amelyet 1988-tól időszakosan, de folyamatosan végeztem neveléstörténeti és adott kori források, dokumentumok, országos adatbázisok és korabeli irodalmi feldolgozások felhasználásával. Az iskola világának szisztematikus kutatását 1988-ban 1991-ben, 1998-ban, 2008-ban-ben végeztem pedagógiai programok, iskolai levéltári források, iskolai dokumentumok, zárt kérdéseket tartalmazó kérdőíves adatfelvétellel, ezen kívül rendszeresen és folyamatosan formális és spontán megfigyelésekkel, csoportos interjúkkal. Ezekben a minták minden esetben célirányosak, esetenként teljes körűek, máskor reprezentatívak az értekezésben az elemzéskor megadott paraméterek szerint. Azokban az esetekben, amikor a vizsgálat nem elégíti ki a bizonyítható reprezentativitás kritériumát, az eredmények interpretálásánál ezt korlátnak tekintem, ugyanakkor a kétnyelvű oktatás kutatása szempontjából jelentősnek, tekintve hogy ezek mindegyike olyan kutatás volt, amely korábban Magyarországon nem vizsgált témát, problémát érintett. Feltáró jellegűnek ítéelhetők, melyek alkalmasak arra, hogy hipotéziseket megalapozzanak. Az értekezés forráskutatást is alkalmaz, melynek során szerényen számolva is többszáz forrást dolgoz fel, illetve a régi korok szakirodalmát vetette kritika alá. A források jellegét, hatókörét, perspektíváját, s a hozzá kapcsolódó metodológiát 2.2 Táblázatban összegzem.

2.2 Táblázat. Kutatási repertoár mátrixa

A forrás jellege	A forrás megnevezése	A forrás hatóköre	A forrás perspektívája	Feldolgozásához alkalmazott metodológia
	Jogszabályok			Kvalitatív
	Oktatási minisztériumi és párt ügyiratok			
	Országos statisztikai adatbázisok (Oktatási			Kvantitatív

Elsődleges források	statisztikai évkönyvek, KIR, OKM)	Országos	Döntéshozói	
	Központi fejlesztési koncepciók, tantervek, óratervek			Kvalitatív, Kvantitatív
	Interjúk döntéshozók körében			Kvalitatív
	Iskolai évkönyvek: statisztikai adatok, óratervek, pedagógia programok	Iskolai	Végrehajtói Helyi döntéshozói	Kvalitatív, Kvantitatív
	Fényképek Iskolai jelentések Iskolai honlapok Tanári beszámolók Kérdőívek Interjúk		Szereplői Végrehajtói Helyi döntéshozói	Kvalitatív Kvantitatív és Kevert
Másodlagos források	Visszaemlékezések Résztevők írásos vagy szóbeli visszaemlékezések Korabeli kutatások adatbázisa	Résztevői	Szemlélődő Szereplői Végrehajtói	Kvalitatív Kvantitatív
Feldolgozások	A témához kapcsolódó elsődleges forrásokat feldolgozó tanulmányok, dolgozatok, könyvek	Elemzői	Kutatói	Kvalitatív
	Dokumentumfilmek	Feltárói	Értelmező	Kvalitatív
Résztevői megfigyelések	Spontán és tervezett beszélgetés, óramegfigyelés		Szemlélődő Szereplői Kutatói	Kvalitatív

3 KORAI TANNYELVPOLITIKA MAGYARORSZÁGON

- Mikorra tehető a legkorábbi idegen nyelvű, kétnyelvű nevelőintézet és mi jellemzi?
- Milyen szerepet töltött be a latin, a német és a nemzeti nyelv tannyelvként?
- Mikor jelent meg az első szabályozás a tanítási nyelvről, s mit deklarál; vannak-e a tannyelveknek státuszkülönbségei?
- A tannyelvi kérdésben bekövetkező állami szerepvállalásra hogyan reagálnak az iskolai tannyelvhasználók (rejtett tannyelvpolitika)?

3.1 A LATIN ISKOLÁZTATÁS ÉS MÁS TANNYELVEK

A nyelvtudás iránti szükséglet, a nyelv által közvetített kulturális tartalmak átörökítésének igénye felértékelte a nyelv szerepét az oktatásban, nevelésben. Lewis, E. G. 1977-ben tette közzé *Bilingualism and Bilingual Education: The Ancient World to the Renaissance* című tanulmányát, amelyben abból indult ki, hogy a többnyelvűség az emberi társadalmak igen korai tulajdonsága. Más, 20. században e téma iránt érdeklődő szerzőkre is támaszkodva leírja az emberi kétnyelvűség kultúrtörténetét. Bemutatta, hogy az európai antik világban a polgár latin és görög nyelven is beszélt, függetlenül anyanyelvétől, hiszen kellettek ezek, mint közvetítő nyelvek a különböző nyelvű népek között. A nyelvtanulás jellemzően spontán folyamat volt; mindenki azt tanulja meg, amire az életben szüksége, lehetősége volt. A természetes nyelvtanulás mellett bizonyos társadalmi körökben idegen ajkú, rendszerint görög rabszolgát alkalmaztak a gyerek mellé, mert hamar felismerték, hogy a gyerek azt a nyelvet tanulja meg leggyorsabban, amit a vele foglalkozó rabszolga beszél. A későbbiekben a latin vált a városi élet nyelvévé. Akkor még nem volt egységes (sztenderd) változata; nem csak a birodalomban meglévő nagy távolságok miatt, hanem azért sem, mert a városokba járó vidéki beszélők folyamatosan „vulgarizálták”. Ami pedig népvándorlás népeinek anyanyelvét illeti, olyan mértékben érte őket a latin nyelv hatása, amennyire maguk a népek „romanizálódtak”. A germán dialektus más úton haladt, mint a gallo-román.

A középkorban a latin, a hatalom nyelveként jelent meg. A szervezett oktatásban nélkülözhetetlen, közös nyelv, a közös megértés, a társadalmi beilleszkedés és a korabeli kultúra része (Lewis 1977:150-201., Siguan és Mackey 1986:26., Pukánszky és Németh 1996, Skuntnabb-Kangas 1997:6., 24.). Amikor a latint már nem lehetett természetes körülmények között tanulni, elterjed a latin nyelvű oktatás. Miután a katolikus egyház a latint megfosztotta „barbár” hagyatékától, az egyházi nevelés nyelve lett, az állami és egyházi kommunikáció és kultúra hivatalos nyelve, az iskolai tanulmányok anyaga, célja. Az antik hagyományok értéke a görög és héber nyelv tanításában szelektív tartalmakkal őrződik

tovább. Az elkövetkező évszázadok alatt a beszélt latin idegen nyelvvé válik azok számára is, akiknek korábban anyanyelve volt, pusztán a nyelv anyanyelvű használatának területileg egymástól elszakadó és funkcionálisan is különböző jellemzői miatt: „...a XVIII. század végén számon tartott 16 európai nyelv egy évszázad múlva már 30 körül jár. A nemzeti nyelvek [...] alig észrevehetően, de állandó mozgással távolodtak, nem csak egymástól, hanem a latintól is (Bárdos 1988:27.). A latinnyelvváltozatokat a katolikus egyház kanonizálta a tartalom által, a hit kiépítéséért és fenntartásáért.

Magyarországra – a latin nyelvű országoktól eltérően – a latin eleve idegen nyelvként érkezett, s vált az állam, az egyház, a kultúra nyelvévé, a nemzetközi kommunikáció nyelvévé. A latin nevelés és oktatás kiépülése egyházi hatáskör, középpontban a latin műveltséggel, mely az antik előzményektől eltérően nem a szóbeliséget, hanem az írásbeliséget preferálta (Bárdos 1988:27.). A nyelvtanulásakor alkalmazott nyelvtani-fordító módszer évszázadokon át természetesen épített az anyanyelvre: a tartalmak pontos követésének igényét hordozta, s megkönnyítette az elemi iskolákban a megértést, a tudáshoz jutást – mint strukturális nyelvváltás. Az anyanyelv nem volt értékes nyelv, a magyar vagy más „hazai” nyelv alkalmazására a segédnyelvi státusz illetett, hiszen nem tanultak meg a gyermekek ezen a nyelven írni-olvasni. Társadalmi, kulturális alapértéke a latinnak volt, ezért a gyermeket mielőbb latin beszédre kellett „ráállítani”. „A XIV-XV. századi hagyományos plébániai iskolákban a kisgyermek először alapszinten kezdték meg tanulmányaikat; megismerkedtek a betűkkel, majd gyakoroltatták a szótagokká való összeolvasást, végül latin szavakat, mondatokat, rövidebb latin szövegeket olvastattak. E hosszú ideig tartó, fáradtságos olvasástanulással párhuzamosan folyt az írás elsajátítása. Az olvasástanulást segítette a kérdés-felelet formájában megfogalmazott latin nyelvtankönyv. A tanárok és diákok közötti kommunikáció természetesen a diákok anyanyelvén folyt” (Pukánszky és Németh 1996:119.).

A latint nyelvtani fordító módszerrel tanították (Bárdos 1988, 2000). A latin nyelvű iskolákban a nyelvről és a latin nyelvű tantárgyakban is hasonlóan jártak el, így az anyanyelvnek is lett tanulási funkciója és idegen nyelvtanulást támogató szerepe. A megértés (gyorsabb megértés) elősegítője lett.

3.2 ANYANYELV HASZNÁLATA A LATIN NYELVŰ ISKOLÁZTATÁSBAN

Európában a latin szövegeket a tanulók francia, német nyelvű jegyzetekkel látták el a 8-9. században (Balassa 1930). Az anyanyelvű jegyzetelés az anyanyelv státuszának gyengeségére utal, hiszen csak addig használják, amíg az általa elvégzett iskolai feladat latinnal nem volt felváltható. Magyarországon a 15. századi dokumentumot találtunk, az „Es tu scholaris?” tankönyvben, amelynek feldolgozásához hozzákapcsolták a magyar nyelvet. A latin szöveg, memoriter volt a tanulási tartalom és a nevelési cél hordozója, a személyiségfejlesztés

szimbolikus és tényleges tere: „erkölcsi tanulságait magyarul elemezték és néhány latin szó magtanulása mellett naponta egy vagy két versust (2-4 sort) kellett megtanulniuk” (Bárdos 1988:23). Az iskolákban a latin társalgás gyakoroltatására beszélgetés- gyűjteményeket használtak, rendszerint a diákok mindennapi érdeklődéséhez közeli témákban. A beszélgetések szövege latin volt, amihez a tanulók hozzáírták a tanár tanórai anyanyelvű magyarázatát. Ezek a szöveg melletti anyanyelvű jegyzetek, a glosszák. A Szalkay- kódex néven ismert gyűjtemény száznál több magyar nyelvű glosszát tartalmaz. Az első, magyar szövegrészeket is tartalmazó tankönyv 1527-ben Krakkóban látott napvilágot (Magyar 1988).

A latin iskola mellett kialakultak az anyanyelvi iskolák. Magyarországon is, európai mintára sok „német iskola” működött Körmöcbányán, Selmezbányán, Besztercebányán, Pozsonyban, Eperjesen (Magyar 1988:31). Ezek önálló katolikus kisiskolák voltak, ahol a német nemzetiségű gyermekek tanultak. Így lett még magyar és szlovák iskola is, ahol ugyanazt a tananyagot tanulták más-más tanítási nyelven” (uo.) Az alapiskoláztatás feladataiból akkorra kikerült a latin, s a tanítás nyelve a tanuló anyanyelve lett: „elsősorban olvasást, éneklést, katekizmust, közmondásokat és egy kis számolást kell tanítani.”(Mészáros 1981:87). Az anyanyelvű kezdőszakasz a 16. századra népiskola formájában önállósult. „1560-ban Oláh Miklós esztergomi érsek elnöklete alatt összeült nagyszombati zsinat hozott először határozatot hazánkban ilyen iskolatípus létesítéséről. Az iskolatípus neve „schola”, amelyben a „ludi magister” tanítja a település gyermekeit, fiúkat és lányokat egyaránt, olvasásra, írásra, énekekre, oktatja őket a katekizmusra, az erkölcsös magatartásra” (Mészáros 1981:16). A 16. században kiadják az első anyanyelvű ABC-s könyveket. Ez az első jele annak, hogy az anyanyelvű írás-olvasás megtanulása (tanítása) önálló cél. A hasznosság elve a városiasodással végképp bekerült a köztudatba, s az anyanyelv, amelynek a tanulása érték lett, a mai értelemben véve tannyelvűvé válik az alapiskolában.

A 16. századtól találtunk dokumentumot is, amely iskolai jogként értelmezi az anyanyelv alkalmazásában az engedés-tiltás határainak megfogalmazását. Az 1599-ben készült jezsuita tanulmányi szabályzat is rendelkezik az iskolában használatos nyelvekről. Csak azoknak engedi meg az anyanyelvű beszédet, akik még nem tudnak latinul. „A latin beszélés állandó szokását különös szigorúsággal kell ellenőrizni, kivéve azokat az osztályokat, amelyekben a tanulók nem tudnak latinul. Így tehát soha semmilyen iskolai ügyben nem szabad az anyanyelvet használni, s fel kell jegyezni azokat, akik ebben mulasztást követnek el. Ezért a tanuló mindig latinul beszéljen” [...] „Péntek délelőtt az utolsó tanórán történt a „castigatio”, vagyis megbüntetése mindazoknak, akik az iskolában vagy azon kívül a lefolyt hét alatt rendetlenkedtek vagy barbár nyelven (azaz anyanyelven V.Á.) beszéltek” (Magyar 1998:12). Debrecenben (1657) „az anyanyelven, vagyis hazai nyelven beszélés szabadossága általánosan minden iskolásnak teljességgel tiltva van” (Magyar 1960:61.,105.).

Az anyanyelv középiskolai jeleit később az alap és középiskolai oktatás összefonódásakor, a gimnázium, kollégium alsóbb osztályaiban látjuk. Az eperjesi protestáns kollégium

tanulmányi rendjében (1667) az alsó fokon vannak „az ábécét tanulók, szótagolók, olvasók” és csak a középfokon találjuk „a latin nyelv elemeinek osztályát.” (u.o.) A bártfai városi-humanista iskolában például a német származású Stöckel hozott új rendtartást, s a német „segédtnyelvről” szólt (Magyar 1988, Mészáros 1988). Említik még a német anyanyelvet a 16. században is Besztercebánya, Brassó, Nagyszeben, Selmecbánya középfokú iskoláiban.

A körmöcbányai gimnázium 1693-i rendtartásában a gimnázium alsó szintjén elfogadták az anyanyelv szükségességét, rendelkeztek, legalizálták alkalmazását a latin mellett. Az írás, olvasás valójában a latin szövegek írását, olvasását jelentette, így ebben a folyamatban az anyanyelvre háruló feladat a szöveg tartalmának fordítása, a benne lévő nyelvtani jelenségek azonosítás, az írás esetében pedig, főleg a kreatív írásban ugyancsak a szövegprodukciónak a szükséges segítség megadása. A hittan, önálló tantárgyként, vagy a logika, a filozófia, stb. tantárgyakban alkalmazott anyanyelv az idegen nyelv latin mellett mindaddig segédtnyelvi státuszban van, ameddig a nyelv tanítása önmagában nem lesz cél. Az anyanyelv felmenő rendszerben kiszorul a tanításból. „A német anyanyelvűeknek német és latin nyelven tanították az V. osztályban a hittant, írást, olvasást” (Magyar 1988:98). „1736-ban a Máramarosszigeti piarista középiskolában is magyarul, románul és tótul tanították a latint” (Herman 1973:336). Az 1762-ben alapított Váci Theresianumban az előzőhöz hasonló az anyanyelv szerepe. Elfogadták, hogy „ésszerűségi” alapon az anyanyelv alkalmazható, ha a tanuló még nem érti a latin nyelvű magyarázatot: „A tanítás egész menete három osztályra tagozódik: az elsőben azok lesznek, akik közönségesen maiores, minores, principistae szerepelnek, a másodikban a grammatisták és syntaxisták, s harmadikban a poeták és rhetorok. Mindhárom osztály tanulmányának fő célja a tiszta választékos latin nyelv megtanulása. A tanítás módjára nézve ezeket kell megjegyezni: A törvényeket és a kevés számú szabályt világosan, érthetően, és ha szükséges anyanyelven s előttük ismert kifejezésmóddal tanítsák meg: ugyanis mi ellenkezik jobban a tanítás céljával és ésszerűségével, mint szabályok ismeretlen nyelven való fejtegetése. Akik ezt teszik, azok a tanárok azt akarják, hogy őket hallgassák, de ne értsék” (Kisparti 1922:26–27).

A piarista nyitrai kollégium, mint korábban a körmöcbányai, 1774. évi tanulmányi rendjében ugyancsak megengedi a gimnázium alsó osztályaiban a német nyelv használatát, s mivel írni is tanulnak ezen a nyelven, ezzel lassan, de megindul a diglossziás státusztól való eltávolodás. „A hét középső napját a szépírás gyakorlására szánjuk, amikor külön szépírásmester mutatja be mind a latin, mind a német betűk csinos írásmódját az ifjaknak.” A különböző időszakokra jellemző anyanyelvhasználatot a 3.1. Táblázatban foglaljuk össze, s megállapítjuk, hogy mi az anyanyelv tanítási funkciója.

3.1. Táblázat. Nyelvhasználat, segédtnyelv, tannyelv a latin iskolában a 15–18. században

Kronológia	Az anyanyelv használata	A nyelvhasználat helye	Nyelvhasználat
15. század: „Es tu scholaris?”	A latin nyelvtanulásban	alapiskola	módszer
1527	Nyomtatott tankönyvben		
16. század: „Német iskola”	Olvasás, éneklés, katekizmus, közmondások		segédtnyelv
	és egy kis számolás		
1693. Körmöcbánya iskolái	Írás, olvasás tantárgyakban		módszer
	Hittan		segédtnyelv
1762. Váci Theresianum	A latin nyelv tantárgyban	gimnázium	módszer
1774. piarista nyitrai kollégium	A német nyelv tantárgyban	alsó gimnázium	tannyelv

Forrás: Az 1. oszlopban megadott források és szakirodalom szerint

3.3 IDEGEN TANNYELVEK SZABÁLYOZÁSA

Az eredményesség érdekében a kezdetektől előírták a növendékek egymás közötti latin beszédét iskolában és kollégiumban vagy más idegen nyelvek gyakorlását a hétköznapi helyzetekben is. A „jezsuita iskolákban a tanulók csak latinul beszélhettek, a soproni konviktusokban szabály volt, hogy az étkezésnél csak idegen nyelven (franciául és olaszul) társaloghattak” (Herman 1973:336). A nőnevelésben, s a főúri ifjak nevelésében megjelenik a világi nyelv értéke. Francianyelvi nevelést folytattak a 18. században az Orsolya Rend nagyszombati és pozsonyi nevelőintézetében, a Notre-Dame nővérek pozsonyi intézetében, a nagyszombati konviktusban. Ez nem volt egyedüli jelenség Európában. A 18. századi Bécsben, vagy például Lengyelországban is voltak olyan iskolák, ahol a növendékeket a nyelv kiváló ismeretéhez, s ezzel a nyelvvel elérhető kultúrához és társadalmi ranghoz juthattak. A hugenották Európa szerte nyitottak francia iskolát (Nicliborc 1962:25). „Le français était au XVIII-èmesiècle non seulement une langue enseignée, mais aussi une langue d’enseignement. [...] Les cours tenus par professeurs étrangers forçaient les écoliers allargir leur vocabulaire français et s’efforcer à comprendre les idées nouvelles formulées en langue peu connue. Les programmes des écoles aristocratiques prévoyaient la langue français

comme langue d'enseignement pour l'histoire, la géographie, le droit de nature et autres disciplines"⁸ (Niclinborc 1962:95).

A magyarországi francia nyelvoktatás-történet feldolgozásakor Baranyai Zoltán (1920) és Lakatos Géza (1934) említi először az Orsolyák 1724-ben alapított nagyszombati nevelőintézetét francia nyelvűként. Lakatos szerint két zárdájuk is volt Nyugat-Magyarországon, az 1672-ben alapított pozsonyi majd onnan kivált egy csoport és új intézményt létesített Nagyszombatban. Mindkét helyen templom, zárdá és elemi iskola volt. Nagyszombatban azokat a könyveket használták, amelyeket Pozsonyban készítettek: Office propre à l'usage des Religieuses de l'ordre de s. Ursule Presbourg 1776.⁹ A Notre-Dame Rend pozsonyi nevelőintézetéről Lakatos, mint 1776-os alapítású francia intézetről számol be, míg Herman Egyed ugyanezt 1764-re teszi, Baranyai pedig 1753-re.

Question: Qui fut le premier Roi d'Hongrie?[Kérdés: Ki volt az első magyar király?]

Réponse: Saint Etienne, qui demanda le Diadem au Saint Siège, l'an 983, et l'obtint; afin qu'il eut plus d'autorité pour l'établissement de la Religion Chrétienne"[Válasz: Szent István, aki a Szent Széktől koronát kért 983-ban és meg is kapta, hogy megalapítsa a Katolikus Egyházat] (Baranyai 1920:27–28).

Nagyszombat más összefüggésben is a francia tanítás egyik központja volt. Geiger Mátyás, aki a Theresia-Akadémián tanult franciát és Franciaországban is jár, 1764-ben magkapta a nagyszombati konviktus igazgatói állását. „Bizonyos tárgyakat úgy látszik franciául adtak elő. Abból következtetjük ezt, hogy a bécsi katonai Terézia Akadémiának földrajzi könyvét a nagyszombati jezsuita nyomda újranyomatta”. Baranyai és Lakatos állítása szószerint egyezik. Baranyai még megnevezi a könyvet is: *Éléments Géographiques, ou Description abrégé de la surface du Globe Terrestre*. Imprimés à Vienne en 1755 (Baranyai 1920:25). Lakatos pedig ezzel toldja meg: „egy Nagyszombatban, a konviktusi nyomdában készült hittan könyv (1763) tanúsága szerint a növendékek a bibliát is franciául tanulták.” (Lakatos 1934:23). Baranyai (1920) itt is megnevezi a könyvet: „Méthode pour apprendre facilement l'Histoire de la Bible”. A budai egyetemen dolgozó Czinke Ferenc pedig a „Frantzia Oskola hallgatoji” címmel írt könyvet (Baranyai 1920:98).

Német iskolák még korábban létesültek. Városi fenntartással működtek, egyre inkább az egyháztól elkülönülve (Pukánszky és Németh 1996). Céljuk szerint a német ajkúak iskoláztatását kellett megoldaniuk, de más ajkúak is látogatták. A franciával szemben a

⁸ „A francia nyelv a XVIII. században nem csak tanított nyelv volt, hanem a tanítás nyelve is. [...] A külföldi tanárokkal tartott foglalkozásokkal az iskolások szélesíthették francia szókincsüket és rá voltak kényszerítve arra, hogy megértsék a gondolatokat akkor is, ha a nyelv kevésbé ismert. Az arisztokratikus iskolák programjaiba bevezették a történelem, a földrajz, a természet törvényei és más tantárgyakhoz a franciát, mint tanítási nyelvet”

⁹ Rendtartás a Szent Orsolya rendi apácáknak. Pozsony. 1776 – idézi Lakatos, 1934.

német nyelv adott településen a köznapi érintkezés nyelve is volt. Német nyelvű nevelést az egyház is végzett, például az Angolkisasszonyok Rend. Wald Mária 1628-ban Pozsonyban levelet írt Pázmány Péternek, amelyben az intézményalapítás kapcsán angol, olasz és német tanítónőkről tájékoztatja. Ez a Rendház nem sokáig állt fenn (Ang.Ért. 1899/1900¹⁰), viszont egy másik, Mária Terézia támogatásával 1770-ben mintegy 300 tanulót fogadott falai közé. „Nagy része még nem járt iskolába, bár 10-14 éves volt. [...] Tanításunk nyelve, mint mindenütt, a német, e mellett tanították a latint is, mint most pl. a franciát. Az externat iskolák mellett párhuzamosan volt internátus, túlnyomólag nemes származású növendékek részére, s 1849-ig nem is vettek fel mást az internátba. A bentlakók francia és olasz nyelvet tanultak. [...] Nemsokára jobb idők virradtak a magyar nyelvre, midőn magyar hölgyeink sorából is lépett be néhány az intézet tagjai közé” (Ang.Ért. 1899/1900:5).

Magyarországon is tért hódít a tanulásban a „hasznosság” elve, amelynek nyelvoktatási hatása a latin mellett más nyelvek iránti érdeklődés erősödése. A 18. századra megváltozott a műveltségtartalom, s a kor igénye, a városiasodás, iparosodás az anyanyelvű (főleg német) iskolák egyre nagyobb elterjedését eredményezte. Megnyitásuk az intézményfenntartó hatásköre, aki addig működtette, amíg a feltételek biztosítottak voltak, vagy amíg igény volt rá. „Anyanyelven mindenki tud, azt nem kell tanulni” elv érvényesült. Azt a döntést, hogy ki milyen tanítási nyelvű iskolába írhatja gyermekét, az állampolgárok egyénileg hozták meg – bár, mint láttuk, ez nem független az adott kor társadalmi-politikai viszonyaitól.

3.4 ÁLLAMI NYELVPOLITIKA; A TANÍTÁS NYELVEI KÖZÖTTI STÁTUSZKÜLÖNBSÉGEK

A többnyelvű társadalom nem eredményezi automatikusan az egyéni kétnyelvűséget, hiszen akár egymástól elszigetelt népek, népcsoportok is élhetnek egy politikai közösségben. A kétnyelvűség-kutatás szociológiai szakirodalma régóta foglalkozik azzal, hogy mi történik, mi történhet egy adott nyelvű népcsoporttal, ha egy másik nyelvű közösség keretein belül vagy közelében él. A „békés egymás mellett élésen kívül, vannak olyan helyzetek, amikor a domináns népcsoport saját nyelvének tanításával erősíti meg politikai erejét, visszaszorítva a dominált népcsoport nyelvét a közéletből, iskolából. Több korai szerző amerikai, perui, ausztráliai bennszülöttek példáit hozta (Fishman 1976, Siguan és Mackey 1986, Skutnabb-Kangas 1988) a „nyelvirtás” (linguicide) kifejezést használva a „népirtás” kifejezés analógiájára annak alátámasztására, hogy a népcsoportok elnyomására létezik egy olyan rejtetten végbemenő folyamat, amely nyelvük visszaszorítására, akár megsemmisítése is irányulhat. Így a kultúrán keresztül fejtve ki negatív hatását az adott népcsoportra. Azonosítható a több évtizedes folyamat, amely a domináns csoport nyelvének oktatáson keresztül vette el a dominált csoporttól az anyanyelvet, vagy szorította vissza annak

¹⁰ A továbbiakban az Angolkisasszonyok szerzetesrend intézményeinek értesítőinek jelzése.

használatát a laikus, hétköznapi, családi szférába. Az ilyen törekvések eredményeként az anyanyelv megrekedhet egy adott státuszon, azon, amely az adott nyelvet beszélő közösség társadalmi-politikai státusza.

A magyar történelem szempontjából a 18-19. század szolgál hasonló példával. Ausztria és Magyarország kapcsolatában a modern jogalkotás megszületésének korszakában, a rendszerigényű közjog megszületéseként adja ki Mária Terézia az oktatás első állami törvényét, az 1777. évi Ratio Educationist. Ezzel törvénybe iktatta az addigra már formálisan működő kétnyelvű iskolarendszert. Valójában, egyfajta szokásjogként (mint lásd, Werbőczy ún. Hármaskönyve, 1514-ből) deklarálta a fennálló helyzetet, az anyanyelvű elemi oktatást, szabályozta az egyes iskolafokok tanítási nyelvét, a tanulható nyelvek kereteit, tantárgyrendszerbeli arányát. A törvény a tannyelvi kérdést a politika, az oktatáspolitikai szintjére emelte, s elismerte az iskolai és tanári hatáskört a tanórai nyelv megválasztásában. 1777 és 1806 között több jogi érvényű dokumentum is keletkezett, melyek hol a latin-görög klasszikus érték továbbélését, hol az anyanyelvet támogatták – köztük is a németet, mint anyanyelvet. Európa-szerte vesztett a latin pozíciójából, új nyelvpolitikai irányok jelennek meg a nemzetek születésével, az európai politikai státuszok átrendeződésével. Magyarország a Monarchia részeként a Habsburg Birodalom kebelén belül korlátozott szuverenitással rendelkezett. Ezt a státuszt Ausztria a korábbi értékek védelmével és a német nyelv domináns szerepével kívánta nyomatékossítani. Az 1777-es rendelkezés egy-egy passzusa jól mutatja ezt a kettősséget (3.2 táblázat).

3.2. Táblázat: A klasszikus érték és a hasznosság értéke a Ratio Educationisban

Klasszikus nyelvek és értékek megtartása	Német nyelv hasznossági értékének erősítése
„Iskoláink, gimnáziumaink feladata kizárólagosan az volt, hogy klasszikus műveltséget adjanak, mely akkor azonos volt az általános műveltséggel. Ennek feladata a klasszikus, különösen a latin iskolázás, értve ez alatt nemcsak a latin szövegek megértését és a latinbeszélést, hanem a latinul gondolkodást is.”	„Tekintettel a birodalomban használatos nyelvek irodalmának nagy különbségére, gazdagságára és tartalmára, a fent megadott óraszám nem tekinthető mindegyik szláv nyelv esetében változatlanul és nem feltétlenül ugyanaz. Ha egy nyelv irodalma nem nyújt elegendő eszközt ahhoz, hogy a gimnáziumi tanulókat a megadott idő egészében célszerűen és valóban művelő módon foglalkoztassák, akkor annak egy részét inkább egy, a birodalomban használatos másik nyelv gazdagabb irodalmának tanulmányozására kell felhasználni.”

Forrás: Ratio Educationis (1777.)

Szociolingvisztikai szempontból a nyelvek társadalmi beágyazottsága és a hozzájuk kapcsolódó identitások bírnak jelentőséggel, valamint azok az intézmények szerepe, amelyek a nyelvcserére törekvéskor a többségi, illetve államnyelvet követik (Gal 1991). Az adott történelmi helyzetben a latin-német nyelvcserére irányuló törekvést látjuk; két generáció alatt egy ilyen folyamat sikeres lehet. A német nyelv megerősítése több hullámban zajlott: ajánlott tantárgyból rövidesen rendes, majd kötelező tárgy lett. A 3.3. Táblázat az I. és a II. Ratio Educationis közötti időszakot öleli fel a latin, a német és a magyar nyelv helyzetéről. Az utóbbiak először anyanyelvi jelentőségük révén jelennek meg, majd kiemelkedik a német idegen nyelv és tanítási nyelv. A történelmi-politikai viszonyok végül a magyar nyelv bevezetését hozták. A II. Ratio Educationisban a magyar nyelv már rendes tantárgy valamennyi iskolában. Tanítási módszerként a latin tanítás tapasztalatait ajánlják hozzá, a tananyagot a tanárra bízák. A német tannyelv helyett a latin mellett a magyar nyelv nyert pozíciót: „a grammatikai osztályokban latin nyelvtan, a klasszikus szerzők, valamint a többi tantárgy oktatásában használni kellett az anyanyelvet, nemzetiségi vidékeken a magyar nyelvet is. Az első grammatikai osztályban egy magyar nyelvű számtankönyvet írnak elő” (Fináczy 1906/1984:73). Az 1820-30-as években mind több magyar nyelvtan, olvasókönyv, magyar nyelvű történelem, földrajz, természetrajz, számtan tankönyv, magyar-latin vizsgafüzet jelent meg (3.3. Táblázat).

3.3. Táblázat. Tanulható nyelvek és tanítási nyelvek az egyes jogszabályokban

Forrás	Latin nyelv	Német nyelv, mint anyanyelv	Magyar nyelv, mint anyanyelv
1777. évi Ratio Educationis	Tanítási nyelv a felsőbb iskolafokon. Tankönyv áll rendelkezésre, de nem kell erőltetni, ha nehéz a tanulónak. ¹¹	Tanítási nyelv <i>lehet</i> minden iskolafokon: „különlegesen hasznos akkor is, ha nem anyanyelv. Ajánlott tantárgy. Tankönyvet ezen a	Tanítási nyelv az alsó iskolafokon. Támaszkodni lehet rá a tanítás során.

¹¹„Minthogy annak nincs haszna, hogy a tanulók emlékezetét e könyv megtanulásával fárasztjuk, hanem elegendő, ha elolvastatjuk velük, s megjegyeztetjük az előforduló tárgyak latin neveit, s odacsatoljuk anyanyelvi jelentőségüket is: szükségtelen a könyvet a nemzeti nyelvre lefordítani, hanem elegendő csupán a latin kiadás is. Emellett mindenütt odafűzzük a sorra kerülő tárgyak népies elnevezéseit mind a tanulók, mind a tanítók nagyobb kényelmére. A tanár mindazonáltal egy füzetet ad a tanulók kezébe, melyben a legközelebb megmagyarázandó tárgyak nevei latinul és anyanyelvükön

		nyelven is ki kell adni. Németül tudó pedagógus kell.	
<p>A jogszabály szerint az alapfokú iskoláztatás számára készülő tankönyveket a tanuló anyanyelvén és németül kell készíteni, s fokozatosan olyan tanterveket kell alkalmazni, akik tudnak németül. E jogszabály egy konkurens „lingua franca” kiépülését vetíti előre. Az egyes tantárgyakat taglaló fejezetei között a CXVIII. paragrafus a grammatikai iskolák természetrajzának tárgyalásáról intézkedik. A két nyelv (a latin és az anyanyelv) viszonylag kiegyensúlyozott jelenlétét a tantárgyi tartalomhoz köti és mindkét nyelvnél lehetővé teszi az írásbeli és a szóbeli készségfejlesztést. A latin nyelv esetében azonban a tannyelvhasználat feltételei előnyösebbek, hiszen tanulásához tankönyv áll rendelkezésre. A korszakra jellemző a nyelvtani-fordító módszer (Bárdos 1988, 2000). Az egyes órákon megjelenő kétnyelvűséget „kényelmi és megértési” okokra vezették vissza.</p>			
Az 1784. évi ún. Nyelvrendelet	Fokozatosan kiszorul tannyelvi helyzetéből.	Az ország hivatalos nyelve lett.	
<p>A latin-német tannyelv-csere több pilléren nyugodott. (1) Nyelvészeti szempontból a német standardizálása és irodalmi szintre emelése befejeződött. (2) Szociológiai szempontból: a polgárság nagy részének anyanyelve, a városi ügyvitel nyelve. A német nyelv hasznos a Monarchián belül és Európa nyugati felén, használható az iparban, a kereskedelemben. (3) Pedagógiai szempontból előzmény a Ratio Educationis, amelybe a német ajánlott tantárgy, a személyi és tárgyi feltételek fejlesztése már legkevesebb 15 éve ebbe az irányba halad. Az elemi tankönyvek második nyelve a német. A középiskolában rendes tárgyként tanítják. A selmeci akadémián tanítási nyelv. (4) Politikai szempontból a német nyelv hozzájárulhat az Osztrák Monarchia összetartásához. A domináns nemzet nyelveként a birodalmon belüli hatalmat támogatja.</p>			
A II. Lipót-féle 1790. évi 13.027. sz. kir. rendelet	Fokozatosan kiszorul tannyelvi helyzetéből.	Nem lett a német általánosan bevezetett tannyelv.	<p>A gimnázium 1-3 osztályában az oktatás egyik nyelve.</p> <p>Iskolai tantárgy.</p> <p>A hittan tannyelve.</p>
<p>Ez a törvény fordulóponthoz juttatta a magyar nyelvet, mivel először rendelkeznek egyidejűleg arról, hogy a magyar nyelv tantárgy legyen, valamint arról, hogy egy tantárgy (a hittan) tanítási nyelve. Ez hozzájárult a teljes értékű tannyelvvé váláshoz. Ettől kezdve egyre több iskolában egyre több tantárgyat tanítanak magyarul. A sárospataki kollégiumban 1796-ban megszüntetik a latin nyelv monopol-helyzetét. „A Vay-féle tanterv</p>			

csinosan le vannak írva, hogy különösen azok vegyék hasznát, akinek esetleg nincs könyvük” (Pukánszky és Németh 1996: 311).

csak a történelem, a filozófia és a teológia számára tartja meg a latint, a többi tantárgy „elmagyarosodik” – írja Szombathy. „Az 1796-odik évben új tanulmányi rendszer készült. [...] Ugyanakkor elhatározták, hogy a természettan, a mennyiségtan, természetrajz, neveléstan, mezőgazdaságtan, egészségtan magyar nyelven adatik elő a tanárok által” (Ref.Koll.Tan. 1981). A debreceni kollégiumban ugyanez 1833-ban következett be.

Forrás: Megadott jogszabályok

Az iskola tanítási nyelvébe való beavatkozás e koroktól kezdve válik igazi közüggé (Nagy 2000:748). A Nyelvrendelet, visszavonása dacára jelentős hatást gyakorolt a gyengülő latin tannyelv kiszorítására, vagyis az iskola tanítási nyelve azzal a társadalommal „mozog együtt”, amelyben működik, s nem vonhatja ki magát általános nyelvpolitikájának hatása alól.

3.5 TANNYELVPOLITIKAI VÁLTÁS: A MAGYAR TANNYELV BEVEZETÉSE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBA

3.5.1 Kezdeti időszak

A magyar tannyelv ügye a pozsonyi országgyűlés 1844. évi II. törvénycikkkel dől el véglegesen, ami kimondja, hogy az ország határain belüli az iskolákban a közoktatási nyelv a magyar legyen, egyúttal a hivatalok és törvények nyelve, az országgyűlés nyelve is. Az 1848-as történelmi események oktatáspolitikai következményeként azonban Ausztria újra próbálkozott a német tanítás nyelv bevezetésével. Közrejátszottak az 1777–1836 közötti időszak intézkedései abban, hogy az 1849-ben, a korszerűsítés szándékával Ausztriában kiadott oktatási rendelkezés a levert szabadságharc után kiszolgáltatott Magyarországra is érvényessé tehető. Az „Organisationsentwurf”-kén ismert jogszabály – minden erénye és pozitívuma mellett – olyan kísérletnek tekinthető, amely az iskolarendszer csatornáján keresztüli törekedett egyre erőszakosabbnyelvi befolyásra a magyar iskoláztatásban. Nem az eredeti, 1849-es ún. Entwurf, hanem későbbi kiegészítései és a hozzá kapcsolódó, 1849-1860 között hozott rendelkezések együttese miatt él ez a rendelkezés a németesítés példjaként a köztudatban. Pedig nem egyetlen dokumentumról van szó, hanem a rendelkezések sorozatáról.

A tanítási nyelv kérdése – először és tételiesen – az Entwurf 1849. évi változatában, a Második részben, a tantervi fejezetben kapott egy paragrafusnyi (17. §) helyet kimondva, hogy „A gimnáziumok tanítási nyelve minden, a tartományokban beszélt nyelv lehet” (Zibolen 1990:10). Bevezetéseként a „többségi népesség” szükségleteit hirdette, s a fenntartó saját hatáskörébe utalta. A tannyelvként az egynyelvű (azaz a nemzetiségű tannyelvű) iskolát sem tiltotta, a kétnyelvűséget mind a különböző egynyelvű tagozatok formájában, mind pedig a tantárgyi megosztásban engedélyezte. 1854-től kiegészítő,

korrigáló rendeletek sora látott napvilágot. Az 1855. évi még csak a tanulható élő nyelveket korlátozta, a nyelvi választékot szűkítette, a „zárt kétnyelvűség”-konceptió irányába mutatva. Később a német nyelvet minden gimnáziumi osztályban kötelezővé tette. (1. §): „Ott is, ahol a német nyelv nem a tanulók anyanyelve [...] legalább néhány tárgyat németül, német tankönyvek alapján kell tanítani [...], s azután számukat évről évre úgy növeljék, hogy a német nyelv a legfelsőbb osztályokban uralkodó tanítási nyelv legyen, és a tanulók nehéz tárgyakra is teljesen folyékonyan tudják alkalmazni” (Zibolen 1990:16). Ezt a rendelkezést továbbiak követték: az 1855. november 14-i 5846. számú, majd az 1856. március 6-i miniszteri rendelkezés, mely német kétnyelvű iskolahálózatot kívánt Magyarországon kialakítani. A végrehajtást azonban az Ausztria és Magyarország közötti politikai kiegyezésig tartó rövid idő és a törvényt ellenző közhangulat megakadályozta. Az 3.4 Táblázat az Entwurf egyes tannyelvpolitikai döntéseinek lényegét foglalja össze.

3.4. Táblázat. Az Entwurf különböző rendelkezéseinek összehasonlítása

Entwurf változatai	Döntés
1849. évi változat	Mind a tannyelv-választást, mind a tantárgyi-tannyelvi megoszlást az iskola, illetve az iskolafenntartó jogkörébe utalja.
1854. évi kiegészítés	A tanítási nyelv megválasztásáról az állam dönt. A német nyelv és az anyanyelv évfolyam–tantárgyi megoszlását azonban az iskola, sőt a tanár határozhatja meg. A többség anyanyelvét használni kell az oktatásban.
1855. évi kiegészítés	A német nyelvet kiemeli a többi nyelv közül, domináns a szerepe. Asszimiláló elemek. Fokozatosan emeli a német tannyelvi hatást, a társadalmi érvényesülés szempontjából fontosabb tantárgyakat németül kell tanulni.
1856. évi kiegészítés	Nyílt német nyelvi dominancia, az anyanyelvvesztés veszélye. Minden tantárgyat, – kivétel anyanyelv és irodalma, ill. hit- és erkölcsstan – németül kell tanítani.

3.5.2 Tannyelvpedagógiai jellemzők az Entwurf”-ban

Az 1849 és 1856 között, az „Entwurf”-ként ismert rendelkezés a birodalomban használatos anyanyelvek és a németek számára ugyancsak anyanyelv németet (más ajkúaknak idegen nyelv) helyét és szerepét különös gonddal készíti elő. Az anyanyelv és a német nyelv elhelyezése értékválasztás, s besorolásuk első és második nyelvként szintén az. Esősorban a tantárgyi óraszámokra helyezi a hangsúlyt, ami nem más, mint a tartalmak, a műveltségi területek elosztása a rendelkezésre álló tanítási időben. Az 1849. évi változatban az anyanyelvre és a második nyelvre (németre) legkevesebb heti 2-2 órát szántak, s az

anyanyelv és a második nyelv együttes óraszámára legfeljebb heti 6 órát, ami az 1855-ben kiadott módosításban heti 5 órára csökken. A tannyelv tantárgyként való tanulására számított heti 2-3 óra nincs arányban azzal a feladattal, amit be kell töltenie, a német esetében például azzal, hogy „ismeretét oly mértékben lehessen elsajátíttatni”, hogy a főgimnáziumban több tantárgyban is tannyelv lehessen. A követelmények szigorodnak, miközben a tanításához szükséges óraszám-feltételek romlanak.

A rendelkezés tannyelvpedagógiai jellemzője, hogy a különböző nyelvek tanításában nem tesz módszertani különbséget. A latin, a görög, az ismeretlen második, illetve harmadik élő nyelvhez ugyanazokat a jellegzetességeket rendeli. Mindegyikben egyformán kell fejleszteni a nyelvtani ismereteket, a helyesírást, olvasást, stílust, fordítási képességeket, de szerepükhöz eltérő értéket rendel. Az 1849-es változat a tanítás első nyelvének az anyanyelvet tekinti: Az „anyanyelv oktatása semmi esetre sem pusztán a nyelvi képzésre irányul, hanem szellem- és jellemformáló tartalmak gazdag bőségét kell nyújtania, és minden más tantárgy oktatására élénkítőleg és részben kiegészítőleg kell hatnia” (Entwurf:48). A kétnyelvű oktatásra nézve a tagozatos megosztást (például, két egynyelvű tagozat működik egymás mellett) és a tantárgyi tannyelvváltást leírta. „A cél érdekében megengedhető, hogy egy gimnáziumban két tannyelv is legyen, amelyeket különböző iskolai tagozatokban vagy különböző tantárgyakban használnak” (Enfwurf:42).

Az 1850-es évekbeli módosítások hangsúlyozták az első nyelv anyanyelvként való értelmezését, a németet második tanítás nyelvként. 1855. január 1-től a német nyelven tanulásra előírt tárgyak körében előbb a szakkifejezések német nyelvűsége tanítandó, majd a felsőbb évfolyamokon e tantárgyak kizárólagos német tannyelvét írták elő: „a német nyelv, a számtan, a történelem-földrajz és a természetrajz” magyarázatánál német szakkifejezéseket is alkalmazni kell. A felső osztályokban a hittan és az anyanyelvi nyelvtan és irodalom kivételével az összes tantárgy németül adassék elő” (Mészáros 1988:84). Az 1856. március 6-i miniszteri rendelkezés szerint „a felsőbb osztályok tannyelve a német legyen.” E kötelezettség az anyanyelvek elvesztése felé mutat. A magyar tannyelv kiépülése ekkor már a magyar társadalmi elitnek is érdeke, a politika-formálók kiegyezésre törekedtek. Tanítási nyelv kérdésében a magyar nyelv pozicionálása volt az érdekük.

3.5.3 A magyar tannyelv kiépülése

Az 1844. évi II. tc. után a magyar tannyelvűség kiépítésének politikája az abban kizárólagosságra törekvők és a kisebbségek nyelvével is számolók között ingadozott, az utóbbiban az egyén jogát hangsúlyozva, azt is a magyar nyelvhez képest: „A tanítás magyar nyelven történjék, s ha valaki nem tud magyarul, a status minden gyermeknek garantírozza, hogy saját nyelvén vehesse az elemi oktatást.” (Kármán 1911:220). A nemzetállam elv alapján az állam „engedményeket” juttat a magyar nyelvet nem ismerőknek (Bellér 1974:50). A kultuszminisztériumi államtitkár érve: „A magyar nyelvnek előnyöket kell juttatni, s ez igen

természetes, mert minden magyarországi fajok elismerik, hogy a magyar nyelv diplomatikai nyelv legyen, tehát a javaslatnak azon pontja, hogy a magyar nyelv minden fajú iskolában taníttassék, s ott, ahol a növendékek értik a nyelvet a nagyobb tárgyak magyar nyelven adassanak elő, természetes.” (u.o.) A magyar nyelvi hegemoniája melletti tannyelvpolitikai diskurzusban az Entwurf kapcsán megismert és akkor – magyar szempontból elutasított – „diplomatikai nyelv” kifejezés tér vissza. A későbbi jogszabályokban (lásd, 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában; az 1883. évi XXX. törvény a középiskolákról) a tanítás nyelve továbbra is oktatáspolitikai kérdés, miként az a tanulandó és tanulható nyelvek köre, száma, óraszámuk iskolatípusonként.

Hitfelekezetekhez tartozó jogként megmaradt a helyi befolyás. A magyar közoktatási nyelv megtámogatására előírták, hogy abban az esetben, ha a tanítás nyelve nem a magyar, köteles az iskola megfelelő óraszámokban gondoskodni a magyar nyelv és irodalomtörténet tanításáról, mint rendes tantárgyról, s a nem magyar tannyelvű iskolákban ezeket magyar nyelven tanítani, mivel az érettségi vizsga is magyarul folyt belőlük. Ezekkel az oktatáspolitikai, nyelv-oktatáspolitikai, illetve tannyelvpolitikai döntésekkel a nemzetiségi iskolákat – szerény mértékben ugyan – de kétnyelvűvé tették (Somogyi 1942:106).

3.5.4 Idegen tannyelvek a közoktatásban

Az idegen tanítási nyelvet tekintve a 20. század végéig állami jogszabályt nem találtunk. A különböző egyházi iskolákban működnek angol, francia, német, olasz nyelvű programok, de ezek bevezetéséhez külön törvényi alap nincs, a hitfelekezetek maguk döntenek a tanítás nyelvéről. Állami ösztönzéssel és támogatással a 20. század első évtizedeiben nyitnak idegen nyelvű iskolákat, a Református Kollégium Sáropatakon, a Premontrei Rend Gödöllőn, a Bencés Rend Pannonhalmán. A következő fejezetekben részletesen bemutatásra kerülő iskolai megvalósítás bizonyítja, hogy a tanítás nyelve többé nem módszertani, hanem oktatáspolitikai kérdés, s ha politikai érdek fűződik hozzá, akkor állami támogatás is társul mellé.

3.6 ÖSSZEGZÉS

Az idegennyelv-elsajátítás kezdetben a tanító személye révén biztosította a nyelvvel való találkozást. Hogy melyik nyelv legyen ily módon tannyelv, az annak a kornak a kultúrájától, gazdasági-politikai potenciállal rendelkező hatalmi tényezőitől függött, akiknek érdeke volt bizonyos tartalmak, értékek átörökítése a nyelv útján. Az anyanyelv tanulása sokáig a családba szorult, a 15. századtól az iskolában segédannyelv, majd az alapiskolában tannyelv. A modern jogalkotás magyarországi kiépülésével a tanítási nyelvekről állami intézkedés született. Elsőként a 1777-es törvény deklarálta az addig is meglévő tannyelvi státuszkülönbségeket a latin és a német javára és az anyanyelv rovására, majd az Entwurf

kapcsán a rejtett, helyi tannyelvpolitikai értelmezést észlelhetjük. A tannyelvpolitikára ható állampolitikák, s ezek mögötti társadalmi viszonyok a 19. században a nemzeti nyelveket tették tannyelvvé, mely a nemzeti kultúrával való kölcsönhatásában korszakos jelentőségű volt. Az angol, francia, német nyelvről, mint ami idegen tannyelv lenne vagy internátusi nevelési nyelv, állami szabályozást ezt követően nem találtunk, intézményi hatáskör.

4 AZ IDEGEN NYELVŰ TAGOZATOK ÉS OKTATÁSPOLITIKA A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

- Miben változott az idegen nyelvek szerepe a I. és a II. világháború után?
- Mi az idegen tannyelvű iskolák létesítésének és támogatásának politikai kontextusa?
- Változtak a tannyelvpedagógiai jellemzők?

4.1 NYELVOKTATÁS-POLITIKA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI OKTATÁSPOLITIKÁBAN

A két világháború közötti kétnyelvű iskoláztatásban a klebelsbergi–hómani hatás dominált¹². A húszas évek kultúrpolitikája – sok más, hosszútávon meghatározó és kiemelkedő eredményt hozó intézkedés mellett – minden korábbinál többet foglalkozott az idegen nyelvek tanításával és sajátos módon társult a hazafias szellemű neveléshez. Pukánszky Béla és Németh András Neveléstörténet című könyvükben idézik a korszak egyik meghatározó művelődéspolitikusa, Kornis Gyula 1921-es neveléspolitikájának alapfilozófiáját. Ebben a keresztény-nemzeti morál, antiszemitizmus és irredentizmus elegyedik koherens filozófiává. „Az első (feladat) a régi: a nemzeti érzés pozitív ápolása. [...] Iskoláink tantervében minden nemzeti tárgynak csak egy tengely körül kell forognia: az integrer Magyarország körül. [...] Meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatásosabb pedagógiáját. [...] A nemzeti kultúrpolitika másik főfeladata az ifjúság lelkének megvédése az internacionalizmus szelleme ellen. [...] A másik feladattal a legszorosabban összefügg a harmadik: a nemzet intelligenciájának visszamagyarosítása, mondhatnánk eljudaizálódásával szembeni

¹² Hóman csaknem tízéves kultuszminisztersége méltán állítható párhuzamba elődje, Klebelsberg Kuno miniszterségével. Az oktatást, a tudományt és a kultúrát mind a ketten a nemzetpolitika stratégiai ágazatának tekintették és kiemelt támogatást igyekeztek szerezni hozzá. Az 1920-as évek második felében az állami költségvetés 9–10 százalékát, az 1930-as években pedig 11–13 százalékát kapta a kultusztárca. Az 1929–1933-as gazdasági válság miatt összezsugorodó büdzsé miatt abszolút összegekben Hómannak már kevesebb pénz állt rendelkezésére, mint Klebelsbergnek. A népiskolai hálózat fejlesztése, valamint az elitképzés kiemelt feladatként való kezelése ennek ellenére folytatódott (Pukánszky és Németh 1996).

hungarizálása. [...] Minthogy az itt vázolt szellemet a keresztény morál tartalmazza a legteljesebb mértékben és a lehatásosabb módon, a nemzeti politikai nevelés csak úgy lehet biztosítva, ha keresztény vallásos érzület hatja át” (Kornis 1921 21–28.– idézi: Pukánszky és Németh 1996:313).

4.2 A „KONZERVATÍV MODERNIZÁCIÓ” A NYELVOKTATÁSBAN

Klebensberg Kunó a trianoni Magyarországot a „konzervatív modernizáció”, a neonacionalizmus és kultúrfölény segítségével tervezte kiemelni a nemzeti elszigeteltségből. Nagy ívű népoktatási programot hirdetett, a középiskola, a felsőoktatás, a tudományos kutatás fejlesztését. Ezen belül kicsi, de nem jelentőség nélküli program volt az idegen nyelveket tudó értelmiség kiképzése és külföldre küldése a „történelmi igazságtalanság” orvoslása céljából. Klebensberg 1924-ben a középiskoláról, 1926-ban a leány középiskoláról és kollégiumról alkotott törvényt, mely általános rendelkezésekre ráépültek az idegen nyelvű ágazatok, kétnyelvű iskolák. A klasszikus tanulmányokat a latin, a görög tanulásával támogatták (1924: 2. §), reálgimnáziumban azonban már csak a latin marad (1924: 3. §). A német kötelező tantárgy, s emellé kerül az utóbbiban az angol vagy francia, olasz nyelv. A reáliskolában latint nem tanulnak, de kötelező tárgy itt is a német nyelv és választható az angol, francia, olasz nyelv (1924: 4. §). A nyelvpolitikában a klasszikus-modern alternatíva jelenik meg. A választható nyelvek közül „modern nyelvet” kínálnak, amit a miniszter vagy a fenntartás szerint illetékes hatóság állapít meg.”¹³

A klasszikus műveltség és „modern nyelvek” irányzatú iskolatípusok közötti választást 1934-ben a XI. törvény megszüntette azzal, hogy egységes gimnáziumi oktatást írt elő, s egységes magyar szellemű nevelést, a nemzetiségi tanítási nyelvre nem térnek ki. „1. § A magyar középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.” A nemzeti (=magyar) érzés a tanítóktól is elvárt: 13. § (2). Középiskolában tanár csak középiskolai tanításra jogosító tanári oklevéllel bír, erkölcsi és nemzeti szempontból kifogástalan magyar állampolgár lehet. Az 1934. évi XI. törvényben a középiskolai oktatásról a központi szabályzás elve érvényesül, a nyelvpolitika

¹³ 1924. évi XI. törvénycikk 6. § „Élő idegen nyelvek megválasztása. A 3. §e) és a 4. §d) pontjaiban felsorolt élő idegen nyelveknek egyike lehet a tanítás rendes tárgya egy-egy reálgimnáziumban, illetőleg reáliskolában. Hogy közülük melyik taníttassék, azt az állami és királyi katolikus, valamint a törvényhatósági, községi, társulati és magán középiskolákra nézve a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter, a többi intézetekre nézve pedig az illetékes hatóság állapítja meg”.

továbbra is korlátozó, előíró.¹⁴ A 4.1. táblázatban összefoglaltuk az 1924 és 1934 közötti jogszabályok nyelvoktatás-politikát érintő elemeit.

4.1 táblázat. 1924-1934 közötti jogszabályok nyelvoktatás-politikai jellemzői

Jogszabály	Iskolafok	Képzési cél	Klasszikus nyelv	Modern nyelvek	
			Kötelező tárgy	Kötelező tárgy	Kötelező választás
1924. évi XI. törvény-cikk a középiskoláról	Gimnázium	Vallásalapú, erkölcsös és hazafias nevelés, felsőbb tanulmányok a (szellemi munka) felkészítés	Latin Görög	Német	
	Reálgimnázium		Latin	Német	Angol, francia vagy olasz
	Reáliskola			Német	Angol vagy francia vagy olasz
1926. évi XXIV. törvény-cikk a leány- és a leánykollégiumról	Leány-gimnázium	Magasabb általános műveltségre és egyetemi, főiskolai tanulmányok a felkészítés	Latin	Német francia	
	Leánylíceum			Német	Francia, angol vagy olasz

¹⁴1934. évi XI. tv. 22. §(3) „A vallás- és közoktatásügyi miniszter, illetőleg az egyházi hatóság alá tartozó középiskolákban a fenntartó hatósága állapítja meg azt, hogy a rendes tantárgyak között felsorolt második élőidegen nyelvként az angol, vagy francia, vagy olasz nyelvek közül melyiket tanítsák. 23. §(1) Az egyes tantárgyak tanításában elérendő célt és ennek alapján az országos tantervet a vallás- és közoktatásügyi miniszter, a hit- és erkölcstan tanításának anyagát és tantervét az egyházi, illetőleg felekezeti hatóságok állapítják meg.”

	Leány-kollégium	Nők sajátos társadalmi hivatására és legfeljebb főiskolai tanulmányokr a felkészítés		Német	Francia, angol vagy olasz
XI. évi törvénycikk a középiskoláról	Gimnázium	Nemzeti alapú valláserkölcsi nevelés, egyetemre, főiskolára felkészítés	Latin-görög (leadható)	Német	Egy második élő idegen nyelv

Forrás: jogszabályok

Az 1938/1939 és 1942/1943. tanévi összes iskolai értesítőadatai szerint különbség van a fiú- és leánygimnáziumok között a választott nyelvek terén. Ha a kötelező latint és németet nem vizsgáljuk, akkor a budapesti középiskolákban a francia nyelv vezet. Francia nyelvet több leányiskolában tanítanak, mint fiúban (90-70%), míg az olasz és a görög a fiúiskolákban jellemző. Az angol nyelv tanulásának arányában csekély különbség van nemek között (20-10%) (Bud. Tank. Évk¹⁵).

4.3 NEMZETI FELEMELKEDÉS TÁMOGATÁSA A NYELVOKTATÁSSAL

Az 1920-30-as évek oktatáspolitikusai elismerték, hogy az idegen nyelvek általános és speciális értékeket hordoznak s ennek megfelelő feladatot kell, hogy kapjanak az oktatásban (Klebelsberg 1926, Kornis 1932). Az élő idegen nyelvek (továbbiakban: idegen nyelv) iskolai helyzete megerősödött. Az idegen nyelv lett az emberek és a nemzetek közötti kapcsolatok építésének, a tudománypolitika nemzetközi irányzatának, Magyarországon az állami elszigeteltségből való európai kitörésnek, a remélt nemzeti felemelkedésnek az egyik eszköze. Mindez megfért a nemzeti tárgyak oktatásával, a nemzetneveléssel. A magyar tannyelvet idegen nyelvre cserélő iskolák értesítőiben újra és újra hitet tettek arról, hogy az idegen tannyelv által folyónevelés „nem tesz idegenné”.

A magasabb társadalmi osztályokban az idegennyelv-tudás (azon belül a 20. század elején a latin, a német, a francia, az olasz és az angol) továbbra is a műveltség mércéje. A klasszikus nyelveket a tradíció, a németet történelmi okok és geopolitikai szempontok is alátámasztják. Az idegen nyelvek tanulását az iskolarendszer a megszokott, hagyományos és új keretek

¹⁵Budapesti Tankerület Évkönyvei

között egyaránt törekedett kielégíteni. Az utóbbiakban az állami oktatáspolitikai – az elitképzés egyik ágában, a gimnáziumban – modern élőnyelveket emelt tannyelvi helyzetbe, támogatta az ilyen irányú törekvéseket. A 20. századi Magyarországon új kapaszkodók és kapcsolatok keresésének és építésének útján, nyelveket tudó, hazához elkötelezett, hű magyar szellemi elit kellett. Az új magyar-idegen nyelvű iskolák 20. század eleji megjelenése a Klebelsbergi kultúrpolitikai koncepció más elemeivel összhangban áll: az egyetemi nyelvi tanszékek felállításával, a külföldi ösztöndíjak kibocsátásával, a tudományos kutatás fejlesztésével, a Collegium Hungaricum-hálózat kiépítésével. Az idegen nyelvű iskolákkal a hazáját odaadón szolgáló, de már nyelveket beszélő művelt nő és anya, s a nemzeti érdekekhez hű, kiművelt férfi elit képzésével látták szolgálni, a domináns bel- és külpolitikai célokat. „Jól mondta nekem öreg mesterem Adolph Wagner¹⁶”, - mondta Klebelsberg – „hogy a nemzeti munka sikerességének, átütő erejének, termékenységének nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy az élen minden téren olyan szakemberek járjanak, akik az európai mértéket teljesen megütik. Korántsem arisztokratikus kultúrpolitika tehát az, amely párhuzamosan a magyar nemzet széles rétegei művelődésének emelésével követeli egy szellemi elite-nek tervszerű és szisztematikus kiképzését, olyan emberek nevelését, kinek magyar a lelkük, de európai a tudásuk.” (Klebelsberg 1926:332).

Az első világháború után általános volt a szemlélet, hogy az osztrák diplomácia „elhomályosította” külföldön önállóságunkat, a gyámság „eltompította” külpolitikai érzékünket, egyoldalú német orientációra „állította be látásunkat”. Komoly szellemi kapacitást, aprólékos munkát tartottak szükségesnek, hogy tervszerűen szervezett külföldi kapcsolatok legyenek. „A kultúrpolitika a pillanatnyi változásoktól valóbizonyos függetlenséget kíván meg. Ezt hosszúlejárátú váltóhoz hasonlítjuk, lényege főleg azáltal van meghatározva, hogy mindig a jövő generáció számára dolgozik.” írta Klebelsberg (1926:218). „A nagyvilág semmit sem tudott rólunk s nekünk sem volt alapos ismeretünk róla.” vallja Kornis (1932:5). Klebelsberg meg volt győződve arról, hogy ha ilyen kapcsolatokkal régen is rendelkezett volna az ország, „akkor Trianon is másképp üt ki számunkra” (idézi: Kornis 1932:5). Keresték tehát a nemzetközi kapcsolódási pontokat, hogy általa megmutathassák Nyugat-Európa nemzeteinek, „milyen rendkívüli nagy és eredeti a magyar műveltség [...] remélve, hogy [...] akkor be fogják látni a nagy Trianoni igazságtalanságot és a magyar igazságot” (Klebelsberg 1927:15).

4.3.1 Az angol orientáció támogatása

A két világháború között új kétnyelvű iskolai programok indulnak útra. Elsőként, a „pataki angol ágazatban” a Kornis-szorgalmazta tihanyi angol gimnázium terve sejlik fel, bár ennek nyoma az iskola évkönyveiben nem található – a képzést egyértelműen Gróf Dr. Klebelsberg

16 Adolph Wagner (1835-1917) német közgazdász volt a bismarcki köztársaságban.

Kunohoz kötik, őt nevezik e képzés atyjának (Vámos 1993, Vámos 1994/a). A döntésben az iskola részéről szerepet játszott a református egyház sárospataki oktatásának válságkezelése is, amely a Debrecen és Miskolc vonzása és a trianoni határokkal beszűkülőbeiskolázás miatt alakult ki. „A külső erők mozgósítása mellett a pataki oktatásügyi szakemberek körében a válságkezelés módjáról bontakozott ki vita. A vitában külön táborba kerültek a felekezeti teológiai oktatást támogató, a klasszikus nyelvek tanítását hangsúlyozó, valamint az oktatás modernizálását szükségesnek tartó, az általános felekezeti érdeket figyelembe vevő tanárok. Klebelsberg Kunókormányzati feladatként kapta a református egyház kárpótlását jogakadémiája elvesztéséért. Mivel ismerte a református egyház tradicionális angol kapcsolatait, valamint azt a kormányzati koncepciót is, hogy a revíziós törekvések egyik legfőbb támogatója Anglia lehet, így Sárospatakon 1928-ban az angol nyelv oktatására tett javaslatot” (Kézi 2003:4).

A távlati angolszász orientáció érdekében folyó fejlesztés tehát az angol nyelvre fókuszál, melyhez 24 órás (internátussal támogatott) tervszerű nevelést kívánt biztosítani. „Az angol-amerikai szorosabb művelődési kapcsolatok megteremtése céljából [...] kívánatos volna olyan sajátos középiskola megteremtése, amelynek művelődési anyaga centrumában az angol nyelv és kultúra áll. Egy nyelvet az ismer igazán, aki az általános műveltség és tudományok elemeit azon nyelven már fiatal korában, középiskolai tanulmányai idején, tanulta. Az ilyen iskola csakis internátusi jellegű lehet, ahol az időmindent minden része tervszerűen felhasználható, s az ifjúság szellemi fejlesztése minden tekintetben a kezünkben van” (Kornis 1910:10). Az angol gimnáziumi ágazat sárospataki indításakor (1931-ben) megfogalmazott oktatási célok között azonosítható nemzetközi kapcsolatok felhasználására törekvés, a revízió szándéka. Ez az iskola: „csatornát akar létesíteni [...] az angol-amerikai szellem számára, hogy azon beáradjon egyfelől a protestáns angolszász lélek, azután pedig az Újvilág elevenebb, életrevalóságtól duzzadó levegője. Ezzel a szellemmel akarja átformálni a lelkeket a Miniszter úr a magyar feltámadás munkájára” (Sárospataki Ref. Ért. 1932/1933 5). A nemzetközi politika metaforikus jellemzői az „eleven”, az „életrevaló”, a „duzzadó” és az „új” állnak szemben a „halott” Magyarországgal. Az ártatlan, a másért élő és mások megváltásáért „keresztre feszített nemzet” képe tenni akaró lelkeket hív segítségül. A „lelkek átformálása” ugyancsak biblikus tartalmú, miként a megfeszített Krisztus gondolatköre is.

Az iskola feladata, hogy az angolban és a sportban kiváló kiképzést biztosítson. Úgy gondolták, hogy ezzel az angol egyetemekre küldendő fiatalokat az iskola „alkalmassá teszi arra, hogy ott, mint egyenlő műveltségű ifjak az angol társadalom jövő vezetőivel, az angolszász fajnak e világhírű collegeiben tanuló fiaival, a szellemi és erkölcsi kapcsolatot előkészítsék.” (Sárospataki Ref. Ért. 1928/1929:79) – idézik az iskolában a tervezés időszakában a miniszter szavait. A sárospataki angol ágazat angol-szász kapcsolatteremtő jelentőségét az évtized végén – az olasz orientáció majd a német befolyás erősödésével érthetően egyre kevésbé hangsúlyozzák, sőt később teljesen elhagyják. Az új képzés iránti

érdeklődés a tanulólétszámban növekedést eredményezett, az évi 400-500 tanulóból 1939-41 között évi 200 fő angolos volt.¹⁷

4.3.2 A francia kapcsolatok építése

Az előző iskolákhoz képest nem találtam direkt politizálást az 1938-ban nyílt gödöllői premontrei Lycée Français iskolai dokumentumaiban. A negyvenes években is csak a nevelési-oktatási feladatok, a nyelvoktatás céljai fogalmazódnak meg (Diener 1990). "A francia gimnázium célja, hogy a növendékekkel a magyar tagozatban elérhető ismeretek közlésével egy időben elsajátítsa a francia nyelv tökéletes ismeretét és a francia műveltség és szellem finomságába avassa be a tanulókat. [...] A tanítás elsődleges feladata a francia nyelv színvonalas oktatása, „tájékozottság a francia művelődés és a francia szellemi élet körében alapos irodalmi és tudományos olvasmányok alapján” (Gödöllői Prem. Ért. 1939/1940:21). Közvetve: az iskola létesítését befolyásolta, hogy Franciaország katonai pozíciói katasztrofálisak voltak a negyvenes években, s ez felélénkítette a francia-magyar közösségek tevékenységét. A gödöllői Lycée Français mellett az Alliance Française iskolája, a Notre Dame de Sion francia tannyelvű gimnáziuma is működik, s ellátja oktatási feladatait. Eközben – a negyvenes évek nehéz körülményei között – szökött francia hadifoglyokat bújtatnak, illetve az emigráns lengyel kormányhoz készülő lengyel menekülteket támogatnak. A német birodalomból megszökött és Magyarországon menedékre talált mintegy 1200 francia hadifogoly ebben az időszakban kivételes kapcsolatot alakít ki a magyarokkal, magyar családoknál vállalva „nevelői” állást, nem egyszer a magyarországi francia iskolák koordinációját kihasználva (Diener 1990:22). Az iskola stabil helyzetét tanulói létszámadatai jelzik: 1938/1939-ben 12 fő, majd ezt követő tanévekben 38, 56, 66, 89, 104 fő járt Gödöllőre, francia tagozatra (Vámos 1993, Vámos 1994/a).

4.3.3 Az olasz politikai kapcsolatok támogatása

A pannonthalmi olasz gimnázium is politikai döntéssel létesült, de közvetve az idegennyelv-tudás szükségességével indokolták. "Így el lehet látni hazánk érdekeinek színvonalas külföldi képviselését" (Pannonthalmi. Ért. 1938/1939:9). Az olasz nyelv és olasz nyelvű oktatás kutatója szerint az első bécsi döntésben játszott olasz közreműködés volt a közvetlen oka annak, hogy egyéb nyelvek mellett az olasz is megjelent célnyelvként. „Hogy a gyötrelmes trianoni abróncsok szorítását el tudjuk viselni, hogy ezeket a megalázó abróncsokat szétfeszítettük, hogy élünk, hogy bizalommal tekintünk a jövő felé, azt Isten után elsősorban

¹⁷Iskolai értesítők 1923/1924-1944/1945. tanévek között

Itáliának köszönhetjük” (Pannonhalmi. Ért. 1939/1940:19). Hóman Bálint 18 magyar kir. Vallás- és Köznevelésügyi miniszter sajtónak tett nyilatkozata Klebelsberg 1931-es – már idézett – sárospataki gondolatait tükrözi (Vámos 1993, Vámos 1994/a). „Meggyőződése, hogy a Gróf Ciano Galeazzo és Constanzo gimnázium újabb értékes eszköze és műhelye lesz az olasz-magyar szellemi érintkezésnek és kulturális kapcsolatoknak. Az ott nevelt ifjúság a szokásos középiskolai műveltség, képesítés és különleges nyelvi és szellemi kiképzés birtokában kiválóan alkalmas lesz a szellemi és gazdasági élet terén oly fontos állások és hivatalok betöltésére, amelyek az olasz-magyar történeti barátság elmélyítése és a két nemzet között fennálló százados barátság szolgálatára hivatottak” (Pannonhalmi. Ért. 1938/1939: 21). Pelles szerint eredetileg a visszacsatolt Komáromba telepítették volna az olasz gimnáziumot, mintegy a sikeres politika jelképét. „Erről alig néhány nappal a város visszacsatolása után, 1938. november 13-án, a kultuszminisztérium képviselői és a rend vezetői a helyszínen folytattak tárgyalást” (Pelles 2006/b:98), végül több szempont mérlegelése után, az iskola Pannonhalmára került. „Pannonhalmát ezer szál fűzi Olaszországhoz és annak fővárosához, Rómához. Olaszországban van a rend anyaháza: Montecassino; Pannonhalmát, a magyar Montecassinot tizenkét római szerzetes alapította; pannonhalmi bencés, Asztrik apát hozta II. Szilveszter bencés pápától Szent István koronáját, stb” (u.o).

Ennél az iskolánál megfogalmazódik a nyelvpolitikai kultúrmisszió-koncepciója, a sárospataki angol és a gödöllői francia iskolákkal közös vonások mentén: „ezen kultúrkapcsolatok elmélyítését szolgálják a sárospataki angol és a gödöllői francia gimnázium is. Ennek a kultúrpolitikának egyik hajtása a pannonhalmi olasz jellegű gimnázium és nevelőintézet nyelvoktatása, valamint nemzet politikai irányultsága.” „Teleki Pál azt akarta, hogy a magyarság európaivá válásának bölcsőjét ringató rend első monostorán új hajtás fakadjon [...] tőle ered a gondolat, ő szemelte ki iskolánk helyét, ő tűzte ki célját, fejtette ki a tanítás módjait, ő indította meg az építkezést” (Pannonhalmi. Ért. 1940/1941:3). A negyvenes évek átpolitizáltságát, a területi revíziós törekvéseket az olasz tanítási nyelv (Pannonhalmi. Ért. 1939/1940:7) szenvedte el leginkább: „Külpolitikai sikereinket elsősorban Itáliának, a nagy Mussolininek, az ügyünkben oly eredményes tárgyalásokat folytató Gróf Ciano Galeazzo külügyminiszternek köszönhetjük. [...] Ilyen országnak kultúráját megismerni, nyelvét

¹⁸ Romsics Ignác (é.n.): Hóman Bálint Egy miniszter a „tévesztett úton”. „1932-ben az addig tudósként, tanárként dolgozó Hóman Bálintot az újonnan kinevezett miniszterelnök, Gömbös Gyula, aki már korábban jól ismerte, kabinetjébe hívta vallás- és köznevelésügyi miniszternek. Hóman engedett a csábításnak. Elfogadta a felkérést, amit Gömbös utódja, Darányi Kálmán is megújított, így 1938. május 14-éig, az Imrédy-kormány megalakulásáig maradt e poszton. Ezt követően néhány hónapos „szünet” következett, majd 1939. február 16-ától 1942. július 3-áig – a Teleki-, a Bárdossy- és a Kállay-kormányban – ismét ő irányította a kultusztárcát.

tanítani és tanulni minden más októl eltekintve szerfelett indokolt és érdemes” (Pannonhalmi. Ért. 1939/1940:7).

Három évvel később is visszaköszön az olasz iskola alapításának gondolata: „Felállításának gondolata gr. Teleki Pálban született meg azon tárgyalások alatt, amelynek következményeként a Felvidéknek egy része felszabadul az idegen uralom alól és visszatért az anyaországhoz. A modern nyelvek elsajátítását, főleg pedig az olasz nyelv és művelődés különleges megismerését célzó gimnázium alapításával a magyar kormány ki akarta fejezni őszinte háláját azzal az Olaszországgal szemben, amely elsőnek állt mellénk támogatásával, hogy lerázhassuk a trianoni bilincseket. [...] Intézetünk –hála érte a baráti nemzetek támogatásának – annak a megörökítésére létesült, hogy az elvesztett területeink hazatértek az anyaországhoz” (Pannonhalmi. Ért. 1939/1940: 11 és 19).¹⁹ Az olasz tagozaton tanulók száma 1939/1940-ben 20 fő volt. A folyamatos beiskolázással és a felmenő rendszerrel 1943/1944-re 144 főre nőtt. A II. világháború alatt ingadozott a létszám.²⁰

4.3.4 A női nyelvi nevelés támogatása

A sárospataki kezdeményezéssel majdnem egy időben hívják meg a budapesti Redemptorissza szerzetesnők Klebelsberg Kuno minisztert az újonnan megnyitott leánylíceumukba, aki e szavakkal indította útjára a képzést. „Örülök, hogy megértették törekvésemet és levonták a konzekvenciát nyelvi elszigeteltségünkéből. Hasonló dolgot kezdeményeztem már én is Sárospatakon az angol nyelvvel. Jónak látnám, ha mind három nagy modern világnyelv (t.i. a német, a francia és az angol) elsajátítására lehetőséget adnának ezen egészen eredeti elgondolású iskolájukban. Szívesen járok közbe, nagyon életrevalónak és időszerűnek látszó tervük kivitelezésében” (Red. Ért. 1932/1933:8). A nyelvlíceum 1932. október 3-án nyílt meg 18 növendékkel, s az iskola – a miniszter óhajára – meghirdette a német-francia tagozat mellett a német-angol tagozatot is. Az angol nyelvre azonban nem volt elegendő számú jelentkező. E nyelvlíceum az egyik vagy egyetlen olyan német tannyelvű középiskola, ahol a német nem volt a tanulók anyanyelve. Az első iskolai értesítőkben idézett beszédekben kiolvasható a nyelvtudás stratégiai jelentősége. Az alábbi idézet a revizionista diskurzus sok jellemző elemére példa. Az elszigeteltség, Trianon, legyőzőink, utódállamok, kultúrfölény politikai kifejezések, a harc, küzdelem toposzok (verseny, helytállni, legyőző, szorítógyűrűt lepattintani) legalább annyira tematizálják az iskola értesítőket, mint az ugyancsak ebbe a fogalmi tartományba tartozó, érzelmileg dúsabbak. Magyarország metaforikus képe egy magányosan küzdő rab, élő és megsebzett test, amelynek értékei csak közös erőfeszítéssel mutathatók fel (Dávid és Góliát

19 A válogatott idézetek oldalszámait sorrendben: Pannonhalmi Szent Benedek rendi gimnázium értesítője az 1939/1940. iskolai évről: 7., 11. és 19.

²⁰ Iskolai évkönyvek

allegórikusküzdelme): „Nyelvi elszigeteltségünk miatt mindenki szükségét érzi annak, hogy valamely modern nyelvet elsajátítson, ezáltal bekapcsolódhassék a nyugat nagy szellemi közösségébe. Trianon óta még jobban érezzük: ha a népek nagy versenyében helytállni akarunk, ha létezésünket legyőzőinknek nyomatékkal tudtára adni akarjuk, ha az utódállamok halálra szorító gyűrűjét lepattantani vágyunk, ez csak kultúrfőlénnyel sikerülhet. Jól tudja ezt Csonka-Magyarország kis diákja, ezért vállalja azt a munkatöbbletet, amit édes hazai nyelven kívül az idegen nyelvek tanulása jelent” (Red. Ért. 1932/1933:8).

A modern nyelvi líceum kettős célt tűzött ki: általános műveltséget kell nyújtania a növendékeknek, és vele egy időben egy modern nyelv tökéletes elsajátítását (Red. Ért. 1932/1933:34). A megfogalmazás szerint az általános műveltség idegen nyelvi alakban is testet ölthet, s ez nem veszélyezteti az identitást. Ez utóbbi hangsúlyának emelése érdekében az eredeti, nyelvoktatási cél egy évvel később a hazafias nevelés feladataival bővül: „az általános műveltség elemeit olyan alakban nyújtsa növendékeinek, hogy bekapcsolja őket a nyugati népek nagy szellemi közösségébe, anélkül azonban, hogy magyaros öntudatukat gyengítené, vagy a nemzeti művelődés kárt szenvedne. [...] Az idegen nyelvi stúdiummal nem akarunk németek, franciák, vagy angolok lenni, hanem a nyelveket beszélőhűséges magyarok” (Red. Ért. 1932/1933:30). Ez a megfogalmazás az 1926-ban létesített leányközépiskolák általános céljának megfelel, azon belül is a modern nyelvek „tüzetesebb” tanításának.²¹

4.3.5 Tanulás az internátusban

Nyelvi nevelés

Az internátusi nyelvi nevelésnek nagy hagyományai voltak a nevelés történetében. A 20. században az internátus intézménye a maga természetességében él tovább, ám új funkciókat is kap, nem utolsósorban a női nevelés intézményesülésével, a lányok iskoláztatásában bekövetkezett változással. Az internátus önálló képzési helyből oktatást támogató profilt kapott, így támogatta a nyelvoktatást is: „Elsősorban családi otthont és családi nevelést akart nyújtani a reábízott növendékeknek. Az új nevelőotthon egyformán pótolja a bölcs atyai szigorúságot és az okos édesanyai szeretetet.” – írták Pannonhalmán. Erre az egyházi nevelésben hangsúlyozott, számukra „édes feladat”-ra támaszkodtak azok az intézmények is, ahol nem a tanítás, hanem „csak” a „nevelés” nyelvénéválasztották az idegen nyelvet. Például

²¹ 1926. évi XXIV.törvénycikk a leányközépiskoláról és a leánykollégiumról. **1. §** A leányközépiskolának két faja van: leánygimnázium és leánylíceum. A leányközépiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és ekként az egyetemi és általában főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára is képessé tegye. A közös nemzeti tárgyakon kívül e feladatot a leánygimnázium elsősorban a latin és modern nyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével, a leánylíceum elsősorban a modern nyelvek és irodalmak tüzetesebb tanításával oldja meg.

az Angolkisasszonyoknál, vagy Bajusz Györgyné leánygimnáziumában a tanítási órákon nem, de az internátusában állandóan használták az idegen nyelvet. Erre idegen anyanyelvűpedagógust alkalmaztak, s indoklásként hol a hagyományra, hol a korszerűségre utaltak: „A kor igényének megfelelően az intézet alkalmat nyújt a növendékeknek az idegen nyelvek gyakorlására (né, fra. an.). Hetenként 4 társalgási óra keretében tanulják a mindennapi életben szükséges kifejezéseket és a napközi érintkezésben kötelező idegen nyelvet, ezekben gyakorolják magukat a növendékek” (Isteni Ért. 1937/1938:7²²). Az internátusi nyelvhasználat végül is azért maradt tartósan fenn, mert az iskolai munkát segítette: „Az intézet egyik legfőbb törekvése, hogy a növendékek számára az idegen nyelvek elsajátítását megkönnyítse. E célból a délutáni munka programjába német, francia, angol nyelvi órákat iktattunk be, amelyeket szaktanárok tartanak; az intézet nevelőtanárával a növendékek kizárólag csak német nyelven érintkezhetnek, s az étkezések alatt egymás között is kötelező az idegen nyelven való társalgás” (Bajusz Ért. 1937/1938:32).

Átmenet a nyelvi nevelés és a nyelvoktatás között: társalgási „óra”

Az internátusi nyelvhasználat a bázisiskola nyelvórájához kapcsolódik, de önállószeretet is kap, mint „társalgási óra”. Az idegen nyelvek között nem könnyűválasztani, ezért néhány helyen hetenként váltják a mindennapi érintkezésben, az étkezések alkalmával kötelező nyelvet. Az Angolkisasszonyok budapesti intézetében francia, angol vagy német társalgódónők segítenek az apácáknak; az I. kerületi Szent József fiúnevelőben ugyancsak felváltva használták a németet és a franciát. A Notre Dame de Sion Intézetben az apácák és a tanárok egy része francia volt, velük csak franciául lehetett érintkezni. „Az internátusi élet nyelve a francia. Így egy-két év alatt növendékeink teljesen elsajátítják e nyelvet anélkül, hogy külföldre kellene menniük” (Notre Ért. 1917/1918:29). A külföldi tartózkodással egyenértékű nyelvtanulással kecsegtetnek még a Redemptorisszák és Lázár Piroska budapesti leánygimnáziuma (Lázár Ért. 1937/1938:40). A harmincas-negyvenes évek intézményhálózatában leginkább a német, majd a francia illetve az angol társalgási nyelv volt kedvelt, de az Angolkisasszonyoknál tanulhattak olaszt is.

Nyelv oktatása az internátusban

A sárospataki angol ágazat (tagozat) működéséhez koncepcionálisan az angliai College-ok mintájára kívánták megszervezni a nyelvoktatást. A délelőtti gimnáziumi órák után a kertben folytatódott a tanítás, vagy a tanítási órán tanultakat dolgozták fel (ismételték, gyakorolták) az internátusban angol nyelvű tanárral. A nyelvoktatás internátusi támogatottsága ugyanilyen tisztán jelenik meg Gödöllőn és a budapesti internátusokban. Ehhez a harmincas évekbeli

²²Isteni Megváltó Leányai Budapest. XI. kerület Szent Margit leánygimnáziumának értesítője az 1937/1938. iskolai évről

sárospataki, gödöllői, pannonhalmi tagozatokban a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium – államközi szerződésekkel –biztosította az angol, francia vagy olasz „honos tanár”-t. A V.K.M. e feladatának a gimnázium teljes működése idején eleget tett (OL. 111.298/1938. VKM).

4.3.6 Az intézményi és országos nyelvpolitikai célok kapcsolata

Az egyén és a társadalom érdekének értékelméleti és a nemzetet organikusan működő „nemzet-testként” értelmező politika a társadalmi szelekció jogossága mellett hoz fel az éveket „Teljesen létérdekünk, hogy németül, angolul, franciául jól beszélő és író magyar emberek találkozzanak közöttünk nagy számban. A lélektani tévedést ott követjük el, midőn a különböző idegen nyelvek tudását egy egyénben összegezve tartjuk mindenképpen szükségesnek, holott a fenti követelmény a nemzetre, mint egészre vonatkozik” (Kornis 1930). Ez a politikai az idegen nyelvű iskoláknak a működését és törekvését alátámasztja; Hómantól veszi az alábbi idézetet a pannonhalmi Bencés Gimnázium (Pann. Ért. 1939/1940.), s hasonlóan nyilatkozik Klebelsberg is: egyetemeken végzik, iskolatársaikkal hasonló szolidaritást fognak tartani” (Klebelberg 1926:250–251) Az alábbi beszéd-részletekben is a „közvetlen érintkezés”-en van a hangsúly, amely a népi, nemzeti, szociális hívószavakkal kielégített konzervatív középosztály érdekében folyó szociálpolitikára ad felhatalmazást. A privilegizált csoport az erkölcs-tudás-származás hármásával jellemezhető, lehet ágens a külpolitikában, ezúttal a jobboldali, olasz-német nemzetközi politikában (4.2. táblázat). Az üzenetben az állampolitikai érdeket a közvetlen, személyes érdekként fogalmazza meg.

4.2. Táblázat. Hóman (1926) és Klebelsberg (1927) beszédeinek részletei a nyelvtudásról

Klebelsberg beszéde	Hóman beszéde
„Ezek az ifjak Olaszországban barátságokat fognak kötni, összeköttetéseket szereznek, amelyek az élet folyamán megannyi kapocs lesz a két ország politikai, kulturális, társadalmi és gazdasági életében. Mindig csodáltam a cambridgei és oxfordi nagy collegeket, amelyeknek volt tanulói [...] szolidaritást éreznek egymás közt és az öt világrészen bárhol találkoznak, bizalommal és rokonszenvvel üdvözlnek egymást. Én meg vagyok róla győződve, hogy azok a magyar ifjak is, akik tanulmányaikat külföldi egyetemeken végzik, iskolatársaikkal hasonló szolidaritást fognak tartani.”	”Kétségtelen, hogy a nyelvismeret adja meg a lehetőségét annak, hogy a népek egymással közvetlen érintkezzenek. [...] A döntő szót a nemzetek közéletében a szociálpolitikások, a közgazdászok és jogászok játsszák éppen ezért elhatároztam, hogy az olasz egyetemek jog és államtudományi fakultásaira olyan magyar ifjakat küldök, akik erkölcsi komolyságuknál, eddig felmutatott tanulmányi elő-menetelüknél, tehetségüknél és családi tradícióiknál fogva azt a jogos reményt keltik, hogy valaha a magyar közéletben számottevő szerepet fognak játszani.”

Forrás: Iskolai évkönyvek

4.4 NYELVOKTATÁS-POLITIKA PRIORITÁSOK TÁMOGATÁSA

Nyelvpolitika kérdése, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokat mikor és mire fordítják. A korábbi századokban, pl. az idegen anyanyelvű nővéreket alkalmaztak, idegen nyelvű tankönyveket nyomtattak. Az adott nevelési célok elérésében érdekelt fenntartó biztosította a feltételeket; később a 19-20. században, a köznevelésben meghatározó állami szerepvállalással együtt az állami is megjelent a porondon, bár az előbb ismertetett idegen nyelvű ágazatoknak nevezett kétnyelvű oktatással nem rendelkezett közvetlenül. Ennek tudatában különös jelentőségű a befektetés, amit az elitképzés ezen ágába fordított, néhány száz tanuló érdekében. Néhány évszázad alatt tehát a tendencia megfordult: a 18. századi női szerzetesrendek idegen nyelvű nevelőintézetében olyan idegen nyelvre szerveztek oktatást, amilyen a nevelőnők beszéltek, később az idegen nyelvű nevelés célja volt az elsődleges, ahhoz toboroztak idegen nyelven tudókat.

Az előzőekben láttuk, hogy az idegen nyelvű iskolákhoz a VKM idegen anyanyelvű tanárokat biztosított. Az ő pedagógiai szerepük a nyelv oktatása és a természetes nyelvelsajátítás támogatása volt az egyébként rendszeresített nyelvtani-fordítómódszer mellett. Az idegen nyelvű tagozatokban, iskolákban a működés egyéb körülmények is kedvezőek voltak vagy kedvezővé tették, fejlesztették azokat az évek során. Nem kevés áldozatot hozott mindenhol az oktatási kormányzat, s fejlesztett a fenntartó is – hiszen tanulót akart fogadni. A nyelvgazdagító, dúsító programok a többségi, társadalmilag jó helyzetben lévő gyerekeknek nyújtottak színvonalas nevelést. A tanulásért fizettek, ezért elvárt lehetett az ezzel arányos szolgáltatás. Az esetek egy részében a kétnyelvű programhoz alakították ki a feltételeket, máshol a feltételek javulása tette lehetővé az idegen nyelven tanítást. A 4.3. táblázatban összesítjük néhány, két világháború közötti kétnyelvű iskola megszervezését kísérőfejlesztési területet és a hozzábiztosított forrást.

4.3. Táblázat. A két világháború között működő idegen nyelvű ágazatok, kétnyelvű iskolák megszervezésének és működésének forrásmegosztása

Iskola	Fejlesztés	Forrás
Francia, Gödöllő (OL 111.298/1938. VKM ¹)	Külföldi tanár	VKM
Angol ágazat (Sárospataki Ref. Ért. több tanév)	Internátus	VKM
	Bővítés	Rend
	Külföldi tanárok	VKM
Olasz ágazat, Pannonhalma (Pelles 2006)	Gimnázium- és internátusépítés	VKM

	Magyar tanárok illetménye és lakbére	VKM
	Külföldi tanárok illetménye	VKM
	Külföldi továbbképzés	VKM
	Terület	Rend
	Tanterv	Rend
	Fenntartás	Rend
Francia, Budapest (Francia Ért. több tanév)	Épület, működés	Rend
Német-francia, Budapest (Német-Francia Ért. több tanév)	Épület, működés	Rend

Forrás: Feldolgozások és iskola évkönyvek, több év

Az iskolai évkönyvek szerint a jófeltételekhez a hazai és külföldi adományokból fokozatosan gyarapodókönyvtári állományt, az ösztöndíjakat, külföldi tanulmányutakat is hozzászámíthatjuk. Az iskolák sokat áldoztak az idegen nyelvűkönyvtárak fejlesztésére: külföldi folyóiratokat, idegen nyelvűfilmeket szereztek be. Fejlesztették a tanulók zenei, színészi képességeit, biztosították a testi nevelést, a téli és nyári, terem- és szabadterei, szárazföldi és vízi sportokkal. Az idegen nyelvű tagozatokban belső továbbképzéseket (Sárospatak, Gödöllő) szerveztek, a tapasztalatokat nyelvi szakdolgozatokban tették közzé, lásd: Notre Dame de Sion, Redemptorissza Rend értesítőit.) A nyelvtanítási módszereket a tanári kar körében is népszerűsítették, hospitáltak, bemutató órákat tartottak, tematikus megbeszéléseket folytattak. „Vallották, hogy az angol internátus és az angol ágazat jóhírének fenntartása megköveteli, hogy modern nyelvszakos tanáraink külföldi tanulmányútra mehessenek. VKM támogatású külföldi továbbképzéseket szereztek (Pannonhalma) és minden iskolából bőven látogatták a külföldi Collegium Hungaricumokat.

4.4.1 Sárospatak: az angol tagozat körülményei, célzott fejlesztései

Az 1931-ben megnyílt sárospataki angol internátus felkészítése már 1928-ban megkezdődött. Klebelsberg Kuno kultuszminiszter a kormány anyagi támogatását ajánlotta fel az új internátus létesítésére, hogy az angol nyelvi képzésben részesülők elhelyezése a képzés céljának megfelelő legyen, hogy biztosítsa „a testi és a szellemi fejlesztés” összhangját. „A kultuszminiszter úr szabadon szárnyaló és messze nézőkultúr politikájának egy szép terve ez. [...] E tervének keresztülvitelében pedig nem ismer korlátot, arra is kész, hogy teljesen új, hazánkban páratlanul álló iskolatípus útján valósítsa meg tervét. Minden

reményünk megvan hozzá, hogy az angol internátus felépülésével egy időben munkába lép az angol gimnázium is” (Ref. Ért. 1928/1929: 21, Ref. Ért. 1931/1932). Sárospatakon lezajlottak az első építkezések, majd az új rendszerű tanítás felfutásával a 80 főre tervezett internátusi épületet kinőtte az iskola. Ekkor házakat vásároltak és megkezdték az angol internátus bővítését.

4.4.2 Pannonhalma: az olasz tagozat körülményei és célzott fejlesztései

A pannonhalmi olasz gimnázium bővítése az idegen nyelvi tagozat beindításának időszakára esik. A második tanévben új épület építkezései kezdődtek meg: 1220 m² hálótér, 200 személyes ebédlő és kis tálaló, tanulóterem, 200 m²-es tornaterem, öltöző, zuhanyozóés fürdőszobák, műhely- és zeneterem, rajzterem, díszterem, szertárak, előadók, közös dolgozók, továbbá kápolna és sekrestye. Az intézethez személyzeti és felügyelő tanári lakások illeszkedtek. A szabad mozgást 4000 m² füves játszótér és 21 hektáros kert biztosította.

4.4.3 Budapest: a francia tagozat körülményei és célzott fejlesztései

A budapesti Notre Dame de Sion szerzetesrend néhány év alatt fejlődött középiskolává, s teremtette meg ennek feltételeit is. 1904-ben még az Albrecht-úti (Hunyadi János út) Lónyai villában kezdett el működni. Három év múlva az Attila út 101. számú bérházba költözött, majd 1910-ben a Villányi útra (Szent Imre herceg útja). Hamarosan internátussal egybekötött elemi, polgári iskola működött, valamint továbbképző és idegen nyelvi tanfolyam. 1930 tavaszán foglalta el az intézet a Sashegy lejtőjén emelkedő, a modern higiénia eszközeivel felszerelt hatalmas otthonát. Ekkor kezdődött meg a polgári iskola leánylíceummá, illetve leánygimnáziummá való fokozatos átszervezése, s az idegen nyelvű(francia) tanítás.

4.4.4 Budapest: a német-francia tagozat körülményei és célzott fejlesztései

A budapesti német-francia gimnázium és nevelőintézet is a kétnyelvűtagozat beindításakor kapott új épületet. A Redemptorisszák 1920-ban nyitottak Budapesten leánygimnáziumot, majd önállóiskolát 12 év múlva. „Az intézet építését 1931-32-ben folytatták. Ide költözött a leánylíceum, a tanítóképző, az elemi iskola és internátus, ezen felül egy egészen eredeti elgondolású, az országban egyedülálló új iskolatípus: a modern nyelvlíceum” (Red. Ért. 1932/1933: 10).

4.5 NYELVPOLITIKAI VÁLTÁS A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁN (1945-1948)

A nehezedő magyarországi frontkörülmények iskolai hatása menekültek, sérültek, nők, gyermekek bujtatása, ápolása előbb Sárospatakon, majd Gödöllőn, Budapesten,

Pannonhalmán – ahogy a front haladt nyugat felé. Ezt követően az egyházi iskolákban szerveződő kétnyelvű tagozatok jellemzői, mint az ún. nyugati nyelvek tanulása, az egyházi nevelés, a korábbi politikai orientáció hamar a felszámolás felé sodorta. Az egyházi iskolák államosítása, az iskolaszervezet átalakítása és vele a nyolc osztályos általános iskola kiépítése, a szovjetorientált politikával és a nyugati kapcsolatok felszámolásával együtt járó új nyelvpolitikai és nyelvoktatás-politika mind-mind egy lépés a korábbi nyelvoktatási feladatok feladásához, az idegen nyelvű iskolai ágazatok felszámolásához.

4.5.1 Az angol nyelv tanulásának vége Sárospatakon

Sárospatakon, a második világháború után hamar nyilvánvalóvá vált, hogy nem lehet változatlanul folytatni az iskolai munkát. A trianoni országhatár visszaállítása ismét peremhelyzetbe sodorta az intézményt. Először próbálkoztak azzal, hogy újra körvonalazzák az idegen nyelvi képzést, a korábbinál több idegen nyelvű tantárgy bevételezésével. Újra élesztették az angolbarátságot is. Ám a programot sem tovább folytatni, sem új alapokra helyezni nem lehet (Nemes 1946). Az iskolai értesítőben hirtelen új nevelési koncepciók, a tanítóképzés, a kertészeti és szőlészeti középiskola témája kap helyet. Az 1931-es angol tagozat utolsóévkönyvi nyoma 1946/1947-ből való. Ekkor működik még, de már új oktatáspolitikai hangsúly van, amely a magyar nyelvre és irodalomra, a történelemre, a földrajzra és a néprajzra helyeződik. Korábbi prioritását elvesztve, az új célokat követte – mintegy mellékesen – megjelenik az „angol nyelv és irodalom, az angolszász művelődéstörténet minél alaposabb elsajátításának, ill. megismerésének igénye” is, szabadon választott órakeretben, a mezőgazdasági ismeretek alternatívájaként. A tanévi célok között a további évkönyvekben idegen nyelvi feladatok nem jelentek meg, az angol ágazat elhal.

4.5.2 A francia kapcsolatok felszámolása Gödöllőn

A háború után a Francia Intézet egyre szűkülő tevékenységi körben ugyan, de tovább működött, ami átmenetileg új nemzetközi szerződéskötések reményét keltette, s a magyar-francia kétnyelvűképzés konszolidációjával biztatott. Előbb úgy tűnt, hogy a francia iskola állami feladatként tovább működik, de végül Bassola Zoltán Köznevelési Minisztériumi államtitkár (1945) taktikusan kijelentette: „Magyarország híven nyugati berendezkedéséhez sem tagadja meg keleti eredetét, s igyekezni fog, hogy immár mindkét forrásból gazdagítsa belsővilágát” (Diener 1990:28–29). 1945 után a gödöllői Francia Gimnáziumban még szerveztek franciatanári tanfolyamokat és a kétnyelvű képzés fenntartásában egészen a fordulat évéig reménykedtek. 1948-ban a gödöllői Lycée Français megszűnt, a franciabarát köröket feloszlatták, a franciaországi ösztöndíjakat visszautasították, a francia előadókat megrostálták, a bölcsészkaron korábban tanult mintegy 200 fő helyett 1950-re már csak 4-5-öt engedélyeztek. Francia tanárokat, tisztviselőket koholt vádakkal kiutasítottak az országból.

4.5.3 Az olasz tagozat megszűnése Pannonhalmán

A Pannonhalmi Olasz Gimnázium külpolitikai irányultsága a háborús évek előrehaladásával egyre inkább csökkent. Ebben az időben történt, hogy az apátság befogadta Eduard Benedek Brunschweilert, aki a Nemzetközi Vöröskereszt megbízottjaként itt fejtette ki tevékenységét a vészkorszak áldozatainak védelme érdekében 1945-ig, amikor az új „megszállók” kiutasították az országból. Elérte, hogy az apátság területen kívüliséget élvezzen és a Nemzetközi Vöröskereszt védelem alá tartozzon. „Mintegy háromezer menekült, főleg kisgyermekek találtak oltalmat, táplálékot és orvosi ellátást a pannonhalmi apátságban.” Ennek állítottak emléket 2006-ban (Kisalföld 2006. 10.17.). A VKM 22527/45.III.sz. rendeletével még jóváhagyja az új helyi tantervet, amely a nyelv tanulására irányult, „alaposabb tanítását tette lehetővé intézetünkben” (Pannonhalmi. Ért. 1945/1946.), de már nincs politikai szempont: Az 1946/1947. tanévben a nyolcosztályos általános iskola bevezetésével szervezetileg is átalakul az intézmény, s ezzel megszűnik a 8 osztályos gimnáziumi formára épített kétnyelvű tagozat eddigi tartalmi és formai feltétele. Még megtartják az elsőolasz gimnáziumi évfolyam érettségi vizsgáját olasz nyelvből: 11 növendék ért el jeles, 4 pedig jóminősítést.

Összességében a 4.4. táblázat tartalmazza az eddig bemutatott és elemzett második világháborúig fennállt kétnyelvű iskolákat. Forráskutatással a nevelés történetében összesen 23 intézményben volt megállapítható az, hogy a tanítás vagy nevelés során két nyelvet alkalmaztak. Ezek egy része iskola, más része internátus. A kizárólag internátusként működő intézményben jellemzően nőnevelés folyt. Internátus tartozhatott iskolához is.

4.4. Táblázat. Idegen nyelven/két nyelven nevelő-oktató intézmények a neveléstörténetben

Intézmény	Székhely	Év	Hivatkozás
Angolkisasszonyok szerzetesrend	Pozsony	1628, 1771, 1868	Iskolai értesítők: 1889/1890-1944/1945.
Orsolya rendiek	Nagyszombat	1724	Baranyai (1920) Lakatos (1934:23)
Rőser tanintézet	Budapest	1753	Iskolai értesítő: 1879/1880
Notre-Dame apácák	Pozsony	1666 1753? 1776?	Baranyai (1920) Lakatos (1934:23)
Jezsuita fiúgimnázium	Nagyszombat	1764	Herman 1973:336
Református Kollégium Gimnáziuma	Sárospatak	1931	Iskolai értesítők: 1928//1929-1947/1948.
Notre-Dame de Sion szerzetesrend	Budapest	1931	Iskolai értesítők: 1917/1918 – 1942/1943.

Redemptorissza szerzetesrend	Budapest	1932	Iskolai értesítő: 1932/1933.
Angolkisasszonyok intézete	Budapest	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Angolkisasszonyok intézete	Kecskemét	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Angolkisasszonyok „Beatae Mariae Virginis” intézet	Veszprém	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Bajusz Györgyné liceuma	Budapest	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Szent József fiúnevelő	Budapest	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Lázár Györgyné gimnáziuma és internátusa	Budapest	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Irgalmasnővérek érseki „Boldog Margit” internátus	Esztergom	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Gyurácz Ferenf evangélikus internátus	Kőszeg	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Református leánygimnázium internátus	Miskolc	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Leánykálvineum internátus	Nyíregyháza	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Magyar Királyi Állami leánygimnázium internátusa	Sopron	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Szent Orsolya R.K. internátus	Sopron	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Isteni Megváltó Leányai internátus	Sopron	1937	Iskolai értesítő: 1937/1938.
Premontrei gimnázium	Gödöllő	1938	Iskolai értesítők: 1935/1936 – 1945/1946.
Bencés gimnázium	Pannonhalma	1939	Iskolai értesítők: 1936/1937 – 1947/1948.

Forrás: Iskolai értesítők, több év

4.6 TANNYELVPEDAGÓGIA AZ IDEGEN NYELVŰ ÁGAZATOKBAN

A két világháború közötti iskolák rendszeresen hangsúlyozták, hogy általános tanterv szerint haladókkal azonos oktatásban részesítik a tanulóikat: „Egyébként az iskola lényegében alkalmazkodik a magyar gimnáziumok tantervéhez és azokkal teljesen egyező joggal állít, ki bizonyítványokat.” Ezzel a társadalmi közmegegyezés szerinti közöst, az olyan lehetsz, mint mindenki más, a nem leszel kevesebb, mint más, üzenetet küldik ki, s egyidejűleg, több leszel, mint más üzenetet is, a képzés „többletet adó” jellegét, az esélyt egy idegen nyelv „alapos ismeretéhez”. Az ide vezető út jellemzéséhez a két nyelven tanulás különleges elemeit emelték ki.

A kétnyelvű iskolai tantervek több szempontból mégis eltértek az általánostól. A gimnáziumban – egyedi engedély alapján – nem a latint, hanem az angol, a francia vagy az olasz nyelvet tanították első nyelvként, idegen állampolgár tanárt alkalmaztak – minisztériumi támogatással, sőt toborzással, holott ezt a törvény tiltotta. Minderre az adott

felhatalmazást, hogy „Ez a reform-gimnázium hazánkban ma az első és egyetlen, amely egyik modern világnyelvet a gimnáziumi tanítás középpontjává teszi” (Sárosp.Ért.1929/30:7). Páratlannak nevezi magát a budapesti Nyelvgimnázium is.

4.6.1 Az iskolai, intézményi kétnyelvűség

Az intézmények többségében komplex nyelvi nevelés-oktatás folyt. Az internátusi idegen nyelvhasználat az intézményes nevelésnek olyan része, amely a természetes nyelvtanulással, vagy ahhoz közelítő módszerekkel tágítja a nyelvoktatás kereteit. Az Angolkisasszonyok budapesti intézetében francia, angol vagy német társalkodónők segítenek az apácáknak; az I. kerületi Szent József fiúnevelőben a németet és a franciát használták a nevelők és a tanítók - felváltva. A Notre Dame de Sion Intézetben az apácák és a tanárok egy része francia volt, ők kizárólag franciául beszéltek. Külföldi tartózkodással egyenértékű nyelvtanulással kecsegtetnek a Redemptorissza nővérek, és Lázár Piroska budapesti leánygimnáziuma is (Lázár.Ért. 1937/1938:40). A harmincas-negyvenes évek intézményhálózatában leginkább a német, majd a francia illetve az angol társalgási nyelv volt kelendő, de az Angolkisasszonyoknál tanulhattak olaszt is. „A növendékek nagy része még nem járt iskolába, bár 10-14 éves volt. [...] Tanításunk nyelve mindenütt a német volt, emellett tanították a latint is, mint most például a franciát. Az externát iskolák mellett párhuzamosan volt internátus, túlnyomólag nemes származású növendéke részére, s 1949-ig nem vettek fel mást az internátusba. A bentlakók olasz és francia nyelvet tanultak [...] nemsokára jobb idők virradtak a magyar nyelvre, midőn magyar hölgyeink sorából is belépett néhány az intézet tagjai közé” (Ang. Ért. 1899/1999:5). Az internátusi élő idegen nyelvhasználatban ötvözték a latin általános használatát és a francia nyelv-gyakorlást, ilyen volt például, az étkezés ideje.

- „A jezsuita iskolákban a tanulók csak latinul beszélhettek, a soproni konviktusban szabály volt, hogy az étkezésnél csak idegen nyelven (franciául) társaloghattak” (Hermann 1973:336).
- „A kor igényének megfelelően az intézet alkalmat nyújt a növendékeknek az idegen nyelvek gyakorlására (né, fra. an.). Hetenként 4 társalgási óra keretében tanulják a mindennapi életben szükséges kifejezéseket és a napközi érintkezésben kötelező idegen nyelven ezekben gyakorolják magukat a növendékek” (Isteni Ért. 1937/38:76).
- „Az intézet egyik legfőbb törekvése, hogy a növendékek számára az idegen nyelvek elsajátítását megkönnyítse. E célból a délutáni munka programjába német, francia, angol nyelvi órákat iktattunk be, amelyeket szaktanárok tartanak; az intézet nevelőtanárával a növendékek kizárólag csak német nyelven érintkezhettek, s az étkezések alatt egymás között is kötelező az idegen nyelven való társalgás” (Bajusz Ért. 1937/1938:32).

- „Az internátusi élet nyelve a francia. [...] Így egy-két év alatt növendékeink teljesen elsajátítják e nyelvet anélkül, hogy külföldre kellene menniük...” (Notre-Dame. Ért. 1917/1918:28–29).

A csak internátusi idegen nyelvhasználat jó hatással van a kétnyelvűvé válásra. Az előző századok maradványa az iskola-internátusnak az a szabályozása, hogy az idegen nyelvtanárral a folyosón is csak idegen nyelven szabad beszélni, s hogy az internátusban, a tanulószobában idegen nyelven átismétlik, gyakorolják a délelőtti tanultakat. Ez a formálisan nyelvtani-fordító nyelvoktatás nem formális/informális kerete közé való kiterjesztése.

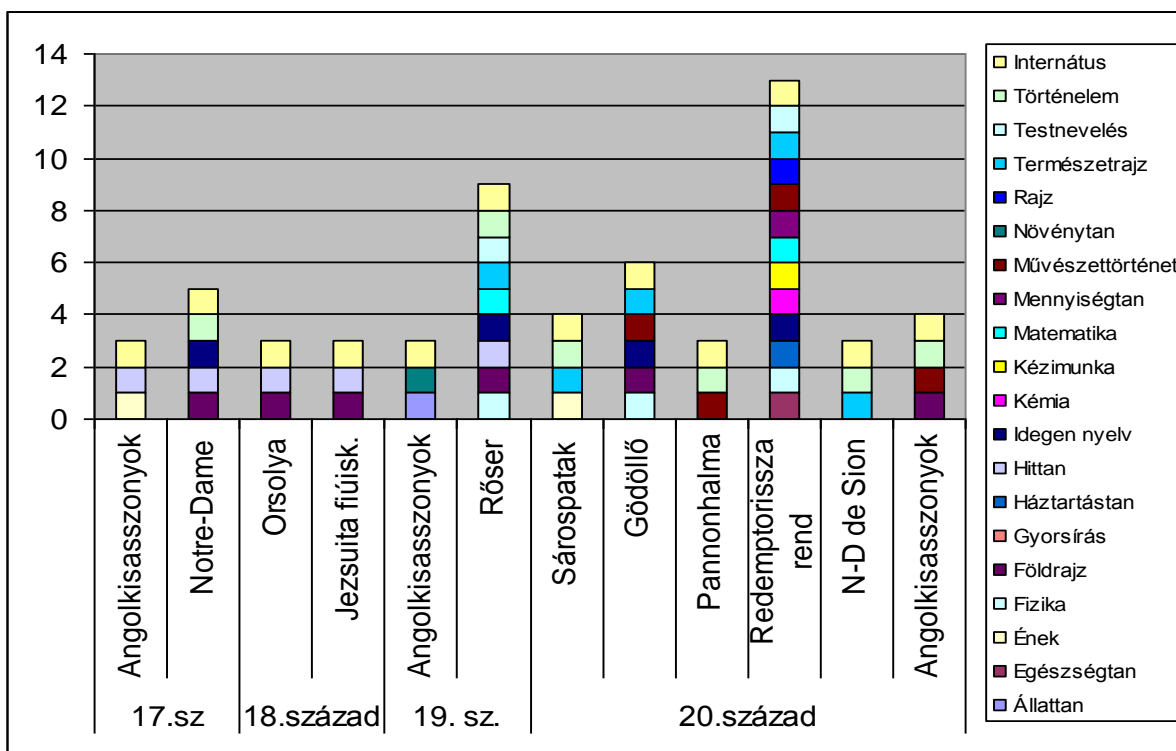
4.6.2 Idegen nyelven tanított tantárgyak

A 16-19. században az idegen nyelven tanító-nevelő intézményekben azok az idegen nyelvek jelentek meg, amelyet az iskolát fenntartó Rend tagjai anyanyelvként beszéltek, vagy amilyen anyanyelvű tanítókat át tudtak hívni a Rend más (gyakran más országban működő) intézményeiből. A 20. század eleji idegen nyelvű ágazatokban viszont erőteljesebben hangsúlyozódik egy-egy nyelv szerepe, s kevésbé a szervezeté, amely a nyelv tanítását vállalja. A 4.4. táblázatban bemutatott iskolákban a tannyelvek jelenléte és funkciója szélsőséges értékeket mutat: van olyan iskola, ahol egyetlen tantárgy idegen nyelvű oktatása folyik (Sárospatak), máshol a honismereti tárgyakon kívül minden idegen nyelven van (Redemptorisszák). Az egyik intézmény az első évfolyamtól (Redemptorissza nővérek), a másik a harmadiktól (Premontrei gimnázium), míg megint másik (Sárospataki Ref. Gimn.) a negyedik osztálytól kezdi az idegen nyelven tanítást. Az látszik, hogy az idegen nyelv is bejárta azt az utat, amit az anyanyelv járt be a nevelés történetében, csak ennek az útnak az időtartama rövidebb. A 20. század elején a nyelvi, nyelvtudásbeli értéket hangsúlyozták: „nem válunk franciákká, németekké” azáltal, hogy franciául, németül tanulunk – hangsúlyozták az idegen nyelven tanító iskolák. S bár az ilyen jellegű mondatok arra utalnak, hogy ismert volt a tanítási nyelv identitásra gyakorolt hatása (hiszen ezt a nemzetiségek iskoláztatásakor erőteljesen érvényesítették is), az idegen nyelvek esetében ezt nem kötötték konkrét tantárgyi tartalmakhoz – ezért nem rendelkeztek arról, hogy az idegen nyelv mekkora időtartamban és milyen tantárgyakban jelenjen, jelenhet meg.

A két nyelven tanító iskolának az egyik ismérve és jellemzője hogy bizonyos tantárgyakat egyik nyelven, más tantárgyakat egy másik nyelven tanítanak, mely nyelvek közül az egyik nem a tanuló anyanyelve. Ebből kifolyólag e nyelvek tantárgyak közötti felosztása alapkérdés mind a nyelv, mind a nem nyelvi műveltség kiépülése szempontjából. Mivel az anyanyelv a bázisnyelv, ezért a két nyelven tanító iskolák ma már előszeretettel adják meg programjuk jellemzésére azt, hogy mikor és melyik tantárgy tanítása folyik a célnyelven, esetünkben idegen nyelven. A tantárgyak tanítási nyelvéről való gondolkodásra kevés utalást találtunk a dokumentumokban, az idegen nyelven tanított tantárgyakat jellemzően indoklás nélkül

csupán felsorolták. A 4.1. ábrán szemléltetjük, hogy a nevelés történetében talált idegen nyelven tanító iskolák mely tantárgyakat nevezték meg iskolai értesítőikben.

4.1. Ábra. Idegen nyelven oktatott tantárgyak a neveléstörténetben azonosított kétnyelvű iskolákban



Forrás: iskolai értesítőkből és egyéb forrásokból azonosítható tantárgyi idegen nyelvű tanítás²³ (Az iskolák listáját lásd a 4.4. Táblázatban)

A továbbiakban néhány dokumentált iskola esetében részletesen megmutatjuk a kétnyelvű oktatás sokszínűségét és közös vonásait. A leírások különböző mélységben érintenek tantervpedagógiai jellemzőket, s változó az is, milyen területekre ezek vonatkoznak:

- Az idegen nyelv, az idegen nyelvű tantárgyak valamint a magyar nyelvű tantárgyak kapcsolata néhány konkrét intézményben.
- Az idegen nyelv oktatásának jellemzői a kétnyelvű iskolai környezetben.
- Az idegen nyelvű tantárgyi tanítás az idegen nyelvű ágazatokban, ezen belül
 - az egynyelvű foglalkozások,
 - a kétnyelvű foglalkozások – egy tanárral,
 - a kétnyelvű foglalkozások – két tanárral,

²³ A Sárospataki Református Gimnázium Angol ágazata esetében az eredeti óratervet vettük alapul, s nem a tényleges tanítást.

- a kétnyelvű tanítás – évfolyamváltással jellemzői.

Ezeket a kérdéseket érintik az iskolai dokumentumokban, amikor egy-egy iskolai kétnyelvűséget vagy egy tantárgyon belüli kétnyelvűséget jellemeznek. A különböző iskolákban tapasztalt közös vonások alapján állapítható meg, hogy mit is jelentett ebben az időszakban az idegen nyelven, két nyelven tanítás, tanulás. A továbbiakban erre térünk ki, s bemutatjuk és elemezzük az iskolai tanítás tantárgyi-tannyelvi szerkezetét.

Budapest, Angolkisasszonyok Sancta Maria leánygimnáziuma

Wald Mária 1628-ban az intézmény-alapításkor, angol, olasz és német tanítónőkről ír Pázmány Péternek, alátámasztva kérvényét. 1777-ben már 300 tanítványuk volt. Az Angolkisasszonyok intézetében 1816-tól német, 1868-tól magyar a tannyelv. A Rend budapesti Sancta Maria leánygimnáziumában a „belső növendékek” 1868-tól franciául és németül tanultak. A konkrét tantárgyaknak nem volt különösebb jelentősége; a róluk szóló leírásban példát olvashatunk. Lehet, hogy több, lehet, hogy máskor más tantárgyak tanítása volt idegen nyelvű. A cél azonban világos, egyes tantárgyak idegen nyelven tanítása a nyelv tökéletes elsajátítását segíti elő: „a francia és a német nyelv tökéletes elsajátítása céljából egyes tantárgyakat franciául és németül adtak elő, pl. franciául a növénytant, németül az állattant” (Ang.Ért.1918/1919:3). Ez ugyanaz a logika, amit a latin nyelv tanításakor, a latin nyelvű tanításkor alkalmaztak.

Sárospatak, Angol Internátus

A Sárospataki Református Kollégium Gimnázium angol programot beköszöntő első tájékoztató és tanterv tartalmazza az I-IV. gimnáziumi osztályok nyelvi tanulmányait, mely szerint ezen az iskolafokon „képesse kell, hogy tegyék az angol-gimnázium tanulóit arra, hogy a felsőbb osztályokban (V-VIII.) egyes tantárgyakat angol nyelven tanuljanak, olyan fokozattal, hogy a legfelsőbb osztályban több tárgyat tanulhassanak angolul” (Sárospataki. Ért. 1931/1932:11). Az elképzelés szerint ezek a tárgyak a világtörténelem, a földrajz, a természetrajz és a filozófia lett volna. Az 1931/1932. tanévben beiskolázott első évfolyam az 1935/1936. tanévben érte el a világtörténelem angol nyelvű tanulását és meg is kezdte azt. Az 1938/39. tanévben megtorpan a felmenő rendszer a világtörténelem tanításában is. A világtörténelem tantárgyban négy éves stagnálás után, 1941-42-ben visszafejlődés mutatkozik. A háború miatt ezt az egyetlen angol nyelvű tantárgyat sem tudták valamennyi évfolyamon át felfejlesztve tartani. Valójában a sárospataki angol iskola az idegen nyelv tantárgyi oktatásán, az internátusi nyelvhasználaton kívül csak a világtörténelem idegen nyelvű tanítását oldotta meg. Az intézmény kétnyelvűsége ebben állt.

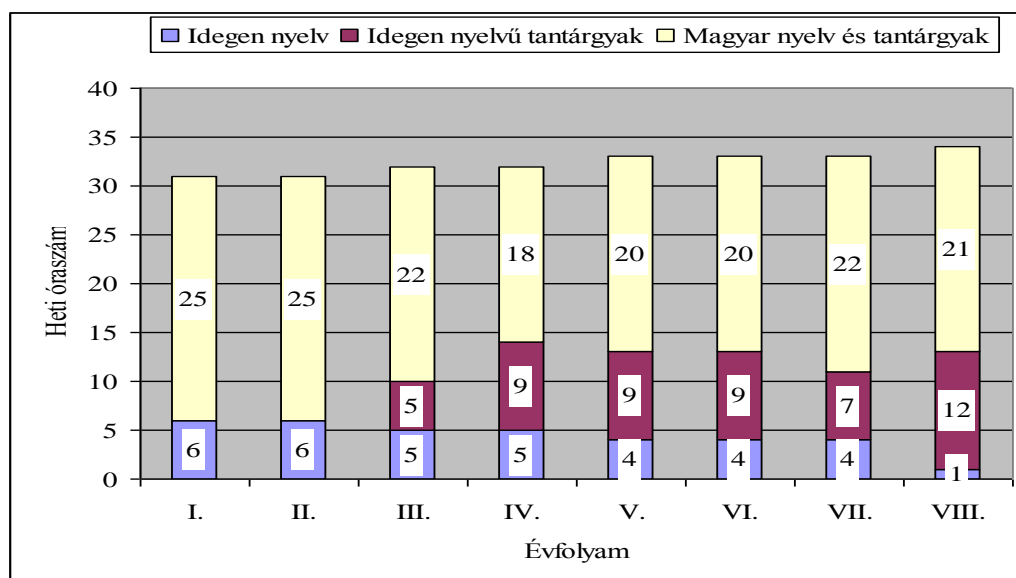
A második világháború után a VKM 37.000/1945. sz. rendelete alapján az iskola a gimnáziumi I. osztály helyett megnyitotta – a nyolcosztályos általános iskola – V. osztályát. „Tekintettel intézetünk angol tagozatára, hogy azt még jobban kidomborítsuk, az általános iskola V. osztályában a természeti ismeretekből, számtanból és énekből 1-1 órán az illető tantárgy

tantervszerű anyagával foglalkozott az angol tanár; természetesen szoros együttműködésben a szóban forgó 3 tantárgy szaktanárával. [...] Ha tantárgyi ismeretekben kevesebbet is kaptak a tanulók ezekben az órákban, azt, amit kaptak, alaposan elmélyítették és közben megtanultak egy csomó szót és kifejezést angol nyelven” (Sárospataki. Ért. 1945/1946:46). Egy évvel később, 1946/1947. tanévben az általános iskola V-VI. osztályaiban egy énekórát „az angol nyelvoktatás szolgálatába” állítottak. 1948-ban az iskolát államosították.

Gödöllő, Lycée Français

Az 1939-ben jóváhagyott francia tanterv (Külön Magy.1942) jelzi a gödöllői iskolai kétnyelvűséget, a tantárgyak nyelvek szerinti megosztását (4.2. Ábra). Ez az iskolai tájékoztató is aláhúzza azt, hogy a magyar tantervektől csak minimális mértékben tér el, például a francia nyelv és a francia nyelven tanítás esetében. Ugyanakkor az óratervek összehasonlításakor több lényeges különbséget találunk. Például, a III-VI. osztályban heti 1 órás külön magyarórát iktattak be. Az elérhető óraszám így heti 31-35 óra lett. A Francia Gimnázium nevelési tervében a növendékek délelőtti órájához kötelező délutáni nevelőintézeti francia nyelvi foglalkozások tartoznak, miként Sárospatakon. A Gimnáziumban „franciául tanítjuk az ókori történelmet (Antiquité), a latin nyelvet és a franciát.”

4.2. Ábra. Idegen nyelv és idegen nyelvű tantárgyak óraszámja a gödöllői Francia Gimnáziumban



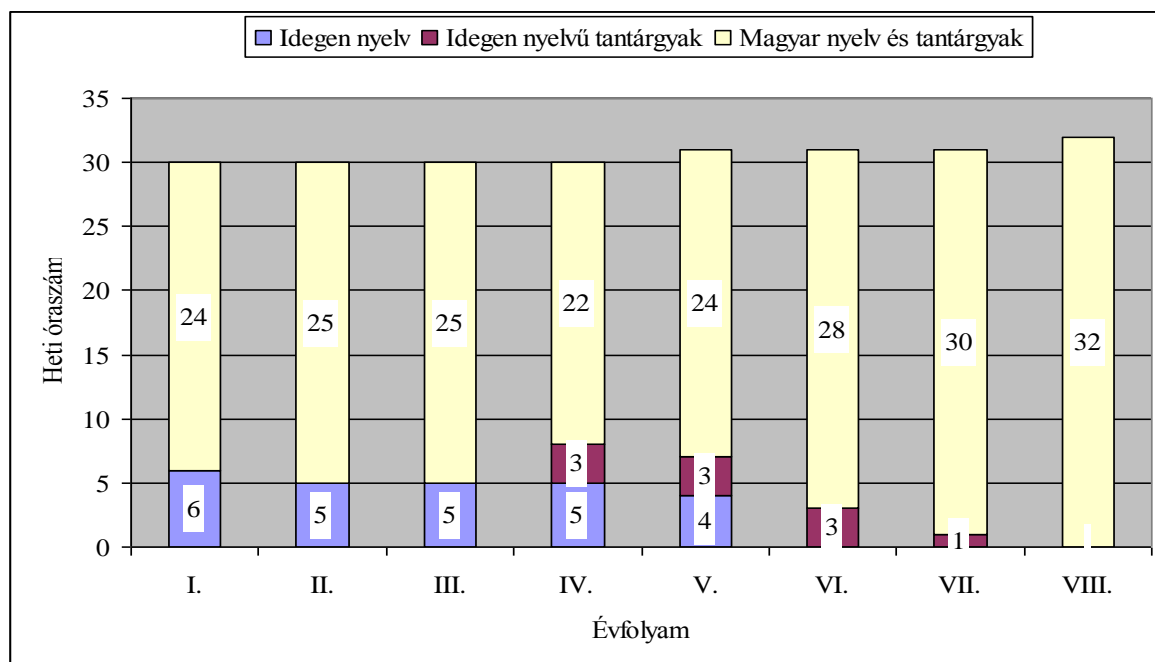
Forrás: Iskolai évkönyvek

Pannonhalmi, Olasz Gimnázium

Pannonhalmán az iskola előbb csak az alsóbb osztályokra készítette el a tanítás tervét, hogy majd a tapasztalatok birtokában alakítsa, véglegesítse. „A tananyagbeosztás csak az első két évre van kidolgozva a többi hatra a főbb pontok leszögezésével elkészült a vázlat” (Pannonhalmi. Ért. 1940/1941:32). Egy tanévvel később, az I-IV. osztályra is elkészült a tervezet. Ezt az Országos Köznevelési Tanácsnak küldték meg véleményezésre. „Oktatómunkánk a VKM 22527/45. III. számú rendeletével jóváhagyott helyi tanterv alapján folyt, az élő idegen nyelvek – elsősorban az olasz – alaposabb tanítását teszi lehetővé intézetünkben” (Pannonhalmi. Ért. 1941/1942:22).

A helyi tanterv szerint az I. és a II. osztályban a latin nyelv helyett az olasz nyelvet tanították heti 6 illetve 5 órában, s az olasz nyelv az I. osztályban az osztályfőnöki órától is kapott egy órát (Pannonhalmi.Ért. 1944/1945:63). A III. osztálytól kezdve szerepel a latin, az V. osztálytól a német nyelv. A tanítás nyelve az alsóbb évfolyamokban a magyar nyelv, csak a felsőbb osztályokban lesz egy-két tantárgynak a nyelve az olasz. Három tanévnyi nyelvtanulás után a történelem tantárgyat kezdték olasz nyelven tanítani, majd hetedikben követte a művészettörténet (4.3. ábra) (V.K.M. 1842/1944. eln.sz.m.).

4.3. Ábra. Idegen nyelv és idegen nyelvű tantárgyak óraszámja a pannonhalmi Olasz Gimnáziumban



Forrás: Iskolai évkönyvek

4.6.3 Tannyelvhasználat az idegen nyelvű tantárgyakban

A két világháború közötti idegen nyelvű középiskolákban nincs egységes szemlélet a kétnyelvű tantárgyrendszer kialakításában. Nem volt központi nyelvpolitikai és -pedagógiai irányelv, amelyhez igazodni kellett. Az iskolák saját elképzeléseik, korábbi tapasztalataik, ismereteik alapján alakították ki, s ha kellett évről-évre módosították a kéttannyelvűség tartalmát és formáját (Külön Magy. 1942, Pannonhalmi. Ért. 1942/1943). Általánosan az iskola előbb nyelvi alapozást végez, majd ezt követően kezd idegen nyelven tanítani, ebben közös vonás: (a) a célnyelv tantárgy aránya a felmenő rendszerbe csökken; (b) az idegen nyelven tanítás aránya a képzés középső-második szakaszában tetőzik.

Egynyelvű foglalkozások – egy tanárral

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1-2 alkalmanként három „angol, francia vagy olasz honos tanár” alkalmazásáról gondoskodott. Sárospatakon az anyanyelvű tanárokat internátusi foglalkozásokra osztották be. A tanulók „kényszerűen” csak idegen nyelven érintkezhetek velük. A kötetlen beszélgetések, „étkezés, játék, közös tanulás ideje kiválóan alkalmas” a természetes nyelvtanulásra. Kialakultak a nyelv-személy típusú kötődések. A „következmények nélkül” nyelvi együttlét alatt a növendékek megismerkedhettek a külföldi tanár szemléletével, felfogásával, emellett nőtt a tanulókat érő nyelvi dózis is. A tanórai kereteken túli társalgás a délelőtti tanultak elmélyítésére szolgált Pannonhalmán is. „A társalgást olasz anyanyelvű tanár vezette. Nemcsak tantermekben, hanem a szabadban, az ebédidőben, az ősi monostor helyszínein találtak alkalmat, hogy változatos legyen és minél közelebb kerüljön a kiválasztott témához.” Gödöllőn kizárólag franciául tanították a latin nyelvet. A Notre-Dame de Sionban a tanulók, francia apácáktól, franciául tanulták a történelmet, a földrajzot és a művészettörténetet.

Kétnyelvű foglalkozások – egy tanárral

Sárospatakon a történelem tantárgyat tematikai megosztás szerint tanították két nyelven: a magyar történelmi részeket magyarul, a világtörténelmi részeket angolul. Hasonló volt a történelemtanítás Gödöllőn is. A tematikai felosztás fő oka a nemzeti tárgyak magyar nyelvű tanításának igénye volt. Az itt tanító pedagógusok kétnyelvűek voltak. Az ilyen esetekre – az előzővel ellentétben – az a jellemző, hogy a tanórai idegen nyelvűség után, a magyar nyelvű tanórán és a szabad időben magyarul beszéltek, szólt egymáshoz a tanár és a tanuló.²⁴

Kétnyelvű foglalkozások – két tanárral

A tantárgy órakeret itt is két részre bomlik, ennek oka nem tematikai, hanem a terminológia. A heti egy idegen nyelvű órán az adott tantárgyban használatos szakkifejezésekkel ismerkedtek meg a tanulók, de haladtak a tananyaggal is. Ebben a formában a nyelv

²⁴Volt pataki diák elmondása alapján. A beszélgetés jelen értekezés szerzőjével folyt 1986-ban Sárospatakon az 1986/1987. évi kéttannyelvű iskolai fejlesztés alkalmával tett látogatás keretében.

tannyelvként nem vagy minimálisan működik, a nyelvoktatásból az ún. fordító módszer került átvételre. Külön kiemelte az iskola, hogy az ilyen esetekben létfontosságú a tanárok közötti együttműködés.

Kétnyelvű tanítás – évfolyamváltással

Az alsóbb évfolyamokon a tantárgy magyar nyelvű tanítását a felsőbb évfolyamokon idegen nyelven folytatják. Gödöllőn a földrajz az I. II. III. osztályban magyarul, majd IV. osztálytól franciául folyt. Pannonhalmán a művészettörténet tantárgyban a magyar és az olasz nyelv váltakozik. A francia gimnazisták két nyelven tanulták a matematikát is: az alapóraszám mellé egy magyar nyelvű óra került.

4.6.4 Az idegen nyelv oktatása az idegen nyelvű ágazatokban

Két nyelven tanuló iskolában a nyelvi képzés különböző módszereivel találkozunk. A 20. század első felében egyes vélemények szerint az idegen nyelvet az anyanyelvhez hasonló körülmények között vagy ahhoz közelítő módszerekkel kell elsajátítani, míg mások ezt tagadják (Lux 1920, Vincze 1937, Medgyes 1984, 1994, Bárdos 1988, 2000). Egységesen elfogadott módszerről nem beszélhetünk. A Redemptorisszák tanáraiuknak előírják a direkt módszer alkalmazását a kétnyelvű osztályokban, Sárospatakon, Pannonhalmán a nyelvtanításban a készségek és képességek arányos fejlesztését hangsúlyozzák. Mindenhol nagy súlyt fektettek a szóbeliségre, a szövegértésre és a beszédkészségre. A nyelvórán a nyelvtani-fordító módszerekkel találkozunk: „Az irodalmi szemelvények egy-egy jeleneténél „huzamosabb ideig megálltunk – ami nem volt éppen a gyermekek ínyére, hisz ők a mese végére voltak kíváncsiak – és pontosan megmagyaráztuk és többször elismételtük a kifejezéseket. Az igaz, hogy az aprólékos ismételtetés el-eltávolított az élénk társalgástól, azonban mind a kifejezésének toszkánai nyelvjárás szerinti javíthatása, mind a nyelvtani és mondattani hibák kiküszöbölés [...] érdekében ez a módszer látszott legkézenfekvőbbnek” (Pannonhalmi. Ért 1940/1941:37). A nyelvtudás fejlődésére hatott az idegen nyelvű tantárgyi óra, a délutáni nyelvi internátusi foglalkozás, a kötetlen nyelvi társalgás az idegen anyanyelvű tanárral, s a változatos taneszközök, újságok, filmek, történelem, földrajz, Olaszországgal kapcsolatban vetítés, képek. „A napi olasz órát kiegészítette a délutáni olasz társalgás. Míg az elsőnél közelebbi és gyakorlati célként a nyelvtani szabályok megtanulása és a szókincs gyarapítása lebegett szem előtt, addig az utóbbinál meghitt társalgás keretei között a már ismert szabályok és szókincs gyakorlati alkalmazására törekedtünk. E két tanítás párhuzamosan haladt. S azon voltunk, hogy a nyelvtanulás kissé szürke mechanizmusát kellemes, megnyerő forma alá rejtjük. S a nyelvtani szabályt csak akkor fejtettük ki röviden és világosan, amikor már az ismételt használat folytán a gyermek lelkében már egészen kialakult és mintegy saját szellemi munkája gyümölcseként buggyan elő. [...] A társalgási témaválasztásnál a fiúk érdeklődéséhez kell közelíteni” (u.o.).

A nyelvtanítás intenzív keretei összességében a heti 6 délelőtti órát jelentett és napi 1 óra kötelező délutáni társalgást – hozzávetőlegesen évi kb. 400–450 nyelvórát, a teljes képzési időben mintegy 1800 összóraszámot érhettek el. Ehhez nem számítottuk az idegen anyanyelvű nevelővel folytatott kötetlen együttlétek óráit. Az idegen nyelven folyó tantárgyi tanulás ehhez adódott hozzá. Ma úgy mondanánk, hogy projekt módszert alkalmaztak a növendékek Sárospatakon, amikor az 1935\1936. tanévben, tehát V. osztályos korukban angol színelőadásokat, műsoros esteket rendeztek, angol önképzőkört alakítottak, s nyomtatott angol nyelvű újságot (College News) szerkesztettek. Az angol anyanyelvű tanárok vezetésével betanult angol nyelvű előadások – például, Shakespeare Machbeth, Julius Caesar – színtere, szinte valamennyi esetben a budapesti Madách színház volt. Az eseményekről a magyar és brit lapok is beszámoltak. A tanulók színdarabokat mutattak be a Redemptorissza nővéreknél és több más internátusban is. Ez is a nyelvi fejlesztés egyik lehetséges eleme volt. A különböző idegen nyelvi foglalkozások rendszerében több szempont érvényesült: (a) A lehetőségig növelni kell azt az időt, amelyet a tanuló az idegen nyelvvel tölt. (b) A lehető legtöbb tevékenységen keresztül jusson el a tanuló az idegen nyelvi készségek és képességek fejlesztéséhez. (c) Legyenek valóságos, természetes szituációk a nyelvoktatásban.

4.7 ÖSSZEGZÉS

Az idegen nyelvtudás szerepe, s az egyes nyelvek tanulása iránti igény átértékelődött mind az I. mind a II. világháború után. Mindkét esetben – a tannyelvekre különösen igaz, – rányomta a bélyegét az adott kor politikai, hatalmi strukturája, s a nemzetközi kontextus, a kormány aktuális politikája. A 20. század közepéig intézményi hatáskörben maradt az idegen tannyelv bevezetése. Az állami politika is kilép ugyan a tannyelvvel a politikai küzdőterre, a tengelyhatalmi orientációnak való alávetés érdekében az olasz és német tannyelvvel, más világpolitai tényezőkre rezonálásérdekében az angol és francia tannyelvvel, annak a felekezetnek/iskolának a támogatásával, amely ezt vállalta. A társadalmi elitre számítottak, s a programok a politikai elit képzését szolgálták. A levéltári és iskolai források szerint, az ehhez kapott állami támogatások az iskolákat megerősítették, megszépítették. Esetenként szerény óratervi arányban hasznosult ez, ha az idegen nyelvű tannyelvi-tantárgyi kínálatot nézzük, de erősen hasznosul, ha az iskola egészét átható nyelvi, kulturális nevelést nézzük, különösen az internátusok világában. Mivel ezeknél az iskoláknál a nemzetközi kapcsolatok alapvető jelentőségűek, ezért a politika ismételt változásával a kétnyelvű iskolákhoz való viszony változása is olyan gyors lefolyású, mint létesítése volt – ahogy az a következő fejezetben látszik.

5 TANNYELVPOLITIKAA 2. VILÁGHÁBORÚ UTÁN

- Az iskoláztatásban milyen jelenségeken keresztül érzékelhető a zárt nyelvpolitika és tannyelvpolitika?
- Miért és hogyan létesülnek orosz tannelveket alkalmazó iskolák?
- Hogyan jellemezhetjük egy diktatúra nyelvvoktatási és tannyelvpolitikáját?

5.1 NYELVTUDÁS ZÁRT NYELVPOLITIKAI KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT

A 2. világháború után a magyarországi nyelvtanulásban bekövetkezett változás a Szovjetunióban már korábban kipróbált rendszert követte (see: Lewis 1981). A soknyelvű Szovjetunióban 1917 után az orosz lett a közös nyelv, mert az orosz volt az uralkodó nemzetiség, aki ezt a tényt ezúton is nyilvánvalóvá tette. A 2. világháborút követően a kelet-európai megszállási övezetbe ugyancsak az orosz lett a nemzetek, országok fölötti közös politikai nyelv, a diplomácia nyelve, a tudomány nyelve, s az iskolákban tanulható fő idegen nyelv, mely a direkt nyelvpolitikán keresztül érvényesülő politikai szándék szimbólumává vált. Kívülről a szovjet hatalmi dominanciáé, belülről a hatalom politikai elkötelezettségéé.

Az első évek politikusai maguk is hónapokat, éveket töltöttek el a Szovjetunióban emigránsként, így egy számukra korántsem idegen kultúrát képviseltek saját hazájukban. Viszont a magyar társadalom évtizedes, évszázados nyelvi orientációi szakadtak meg azzal, hogy az iskolából, a kultúrából kiszorult a német, a francia kapcsolat.

1949-től kötelező tanulni az orosz nyelvet az általános iskolától a felsőoktatásig, más idegen nyelvek tanulását visszaszorították. Egy 1960-as népszámlálás adatai szerint az akkor ún. nyugati nyelveknek tekintett angol, német, francia, olasz, spanyol nyelvet ismerők aránya néhány százalékot sem ért el a felnőtt lakosságban: angol nyelvet 0,43%, franciát 0,45% olaszt 0,11% beszélt (Vágó 2007). A hetvenes évektől több ízben végeztek kérdőíves vizsgálatot a lakosság idegen nyelvtudásának alakulásáról (Terestyéni 2000: 653-662). Ezek szerint, 1979-1982 között a 18 éven felüli lakosság nem egészen 3%-a állította, hogy beszél oroszul, miközben a negyedik osztálytól érettségiig, s aki tovább tanult, annak felsőoktatásban is kötelező tantárgy volt. E felmérés szerint németül 5%, angolul 2% tudott. Az 1970-80-as években a megkérdezett felnőtt lakosság 20% gondolta, hogy szüksége van az orosz nyelvre – viszonyításként: ugyanerre a kérdésre egy évvel a rendszerváltozás után, 1990-ben 1% válaszolt igennel. Az orosz nyelv tanítása tehát a társadalom nagy tömegeiben nem volt sikeres és nem volt népszerű sem (Terestyéni 2000: 659).

5.2 AZ OROSZ NYELVTANULÁS KEZDETEI

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 70.000/1946. sz. rendeletével elindította a nyolc osztályos általános iskola kiépítését a polgári iskolák, gimnáziumok elsőnégy osztálya és az eddigi elemi iskolák átalakításával. A könyveket átdolgozták, oldalakat, fejezeteket húztak át, amíg nem adtak ki újabbakat. Az 5. és 6. osztályokban még latin nyelvet tanítottak, de a felsőbb osztályok idegen nyelvi tantárgya már az orosz nyelv lett.

A szovjet megszállás után szükség volt oroszul tudókra az új politika számára megbízható személyekre az élet nagyon sok területén. A magyar kormány nagy számban küldött a Szovjetunióba ösztöndíjasokat, akiket előzőleg az Oleg Kosevoj ösztöndíjas előkészítő kollégiumba vettek fel. Az MDP titkársága rendszeresen tárgyalta a felvehető létszámot, az „ösztöndíjas-ügy”-et, mert ez volt az új „káderek” kiképzésének eszköze, a nyelvet tudó, szovjet politika iránt lojális vagy elkötelezett, támogatói bázis megteremtéséé. A képzésre a Szovjetunióban került sor, ezért a szervezők ki voltak szolgáltatva a szovjet félnek, amely folytonosan változtatta a létszámot. 1952-ben az Oleg Kosevoj szovjet ösztöndíjas kollégiumba például 530 főfelvételére tettek javaslatot, amit azután módosítani kellett: „...ebben az évben az ösztöndíjasok számát a szovjet kormány 500-ról 310-re csökkentette, ezért javasoljuk, hogy a jóváhagyott 530 fő helyett 340 diákot vegyünk föl a kollégiumba.” (OL.276 f. 54. cs.159. ö. e.) A káderpolitika nem ért véget a fiatalok felkészítésével és kiküldéssel. Nyomon követték a kinti tartózkodásukat, magatartásukat. Esetenként a szovjet fél vissza-visszaküldött hallgatói csoportokat, ilyenkor vizsgálat indult az okok kiderítésére: „A titkárság úgy határoz, hogy legalább 2-2 elvtárs beszéljen azzal a 21 ösztöndíjossal, akikre vonatkozóan javaslat érkezett Petrák elvtársan keresztül, hogy ne küldjük vissza őket a Szovjetunióba. Az elvtársak kivizsgálása alapján Kovács elvtárs döntse el, hogy kik mehetnek vissza, és kik maradjanak itthon” (OL.276 f. 54. cs.159. ö.e.).²⁵

5.3 A GORKIJ ISKOLA

A „Gorkij Iskola” 1945-ben alakult szovjet követségi iskolaként a Vilma királynő úti (később Gorkij fasor, ma Városligeti fasor) Andrassy-palotában a Magyarországon állomásozó szovjet katonák, politikusok gyermekeinek. Orosz rendszerű, tízosztályos iskola volt. Az iskola tanári állománya származási ország szerint vegyes volt. Az oroszul folyó tanításhoz a Szovjetunióból küldtek tanárokat, később a magyar tárgyakhoz magyarországi iskolákból rendelték át a tanárokat, például a közeli Hermina úti iskolából (OL. 276. f. 54. cs. 240. ö.e.). 1947-től kezdte fogadni a Szovjetunióból hazatért, majd Jugoszláviából kiutasított kommunista emigránsok gyermekeit. 1950-től a magyar kormány fennhatóságába vette, ettől kezdve Maxim Gorkij Magyar-Orosz Iskola néven működött (MDP XV. határozat), s magyar tanulókat

²⁵ Az MDP Titkársági Határozatok: 1952. április 30-i ülése.

is fogadott. [...] ebben az évben (1950. V.Á.) az oktatásügyi (?) vezetés úgy döntött, hogy oldani kell a Gorkij Iskola exkluzív jellegét, azaz magyar (munkás) kádergyerekekkel kell bővíteni az odajárók körét, néhány tucat gyereket tehát „kiemeltek” és odairányítottak. [...] Két évvel később követte egy újabb – ezúttal főleg vidéki parasztyerekekből verbuváló – vérfrissítőhullám, az akkor bekerült gyerekek azonban velünk ellentétben külön osztályba kerültek, ami az eredeti célkitűzéssel szöges ellentétben éppen szegregációhoz vezetett: a törzsgárdát képező 'A' osztályok által lenézett 'B'-sek sohasem kerültek bele igazán a Gorkijos diákok közösségébe”(Előd 2006).

A később teljes nevén Maxim Gorkij Magyar-Orosz Iskola eredetileg moszkvai emigrációból hazatelepült magyar kommunista családok gyerekeinek, illetve a diplomáciai és egyéb területeken Magyarországra helyezett, különböző beosztású orosz alkalmazottak gyerekeinek létesült. Ide kerültek a görög és koreai menekültek és jugoszláv emigránsok gyermekei is. A tanulók anyanyelvi összetétele igen vegyes volt, kezdetben a többségük nem, vagy nem jól tudott magyarul, ezért a tanítási nyelv elsődlegesen az orosz volt. Amikor a Gorkij Iskola magyarokkal bővült és kétnyelvűvé vált, nehézzé vált a vegyes anyanyelvi összetétellel folyó oktató munka. Nem volt problémamentes a tanulás a gyermekek identitásának sokfélesége szempontjából sem. A tanulók egy része nem vagy nem jól tudott magyarul, másik részük nem tudott oroszul: „A Kominform Titót „láncos kutyává” diszkvalifikáló határozata után Jugoszláviából kiebrudalták az összes ott élő orosz, tekintet nélkül arra, hogy a 17-es forradalom utáni politikai emigrációval, vagy a közös antifasiszta múlt alapján, a vörös partizán Jugoszlávia és a vörös Szovjetunió közti megbonthatatlan barátság jegyében kerültek oda. A szocializmust testvéri szövetségben építő országok közül kettő volt hajlandó befogadni őket: Bulgária és Magyarország. [...] Azok, akiknek a családja a Szovjetunióban is gondosan ápolta magyarságtudatát, és egész idő alatt a hazatérés lehetőségében gondolkodott, abszolút kétnyelvűek voltak, és a váltást nem traumaként, hanem egy várva várt történelmi fordulat természetes folyamánként élték meg. Azoknak a családoknak, amelyeknek – nyilván viszontagságos, hányattatott emigráns létük zaklatottságában – erre nem maradt idejük és lelkijük, nehezen viselték a változást. Erősebben kötődtek első gyermekéveik színteréhez, a nyelvhez és a közösséghez, amelyben nevelkedtek. Ők egyáltalán nem vagy kevéssé tudtak magyarul, és nemigen tudtak – mert nemigen akartak – közösséget vállalni ezzel az országgal (értsd, Magyarországgal – Vámos), [...] Nem akartak belenyugodni, hogy ez az állapot végleges, vagyis, hogy ez az ő hazájuk, ezen a nyelven és ebben a millióban kell folytatni az életüket. Őket hívtuk „oroszoknak”, pedig nem voltak azok” (Előd 2006:12).

Amikor 1950-ben az iskolát átvette a magyar kormány, s megnyitották a magyar gyerekek előtt, de tovább is szempont volt, hogy védett környezetben neveljék az állami és párt- és társadalmi elit gyermekeit. Ekkor már itt tanultak Révai József fiai, Farkas Mihály lánya, Rákosi Mátyás nevelt fia. A különböző földrajzi és társadalmi csoportbeli „érkezési” helyről

származók sokszínű világot alkottak. A magyar filmművészet neves alkotói közül Mészáros Márta, Szalay Györgyi, Kende János, Lugossy László és Schiffer Pál volt hosszabb-rövidebb ideig gorkijos, s mint jugoszláv emigráns gyermek Sztevanovity Zorán (www.port.hu/pls/fi/films.film²⁶).

Az iskola tanulmányi rendje az orosz tantervet követte; a magyar anyanyelvűtanulók ezen felül tanulták még a honismereti tárgyakat. A magyarul nem tudók külön magyar órára jártak, az oroszul nem, vagy nem elég jól tudóknak pedig előkészítőtanfolyamokat tartottak, nyáron bentlakásos formában. Magyar nyelvet, magyar irodalmat és történelmet is tanítottak az iskolában. A tanulmányokat minden év végén tantárgyi vizsga zárta: magyarból, oroszból és matematikából írásbeli és szóbeli, a többiből csak szóbeli. A vizsgák három-négy naponként követték egymást, egy-egy tárgynál tehát egy-három nap jutott a felkészülésre. Az érettségi ugyanígy zajlott. Év végén 10-12 vizsgát kellett tenni (Előd 2006).

1953-ban az „MDP KV APO jelentést tett a Maxim Gorkij magyar-orosz iskolában folyóoktató és nevelőmunkáról” (OL. 276. f. 54. cs. 240. ö.e.) és javaslatot tett a továbbiakra. A forrás szerint orosz tagozatos iskolaként kellett volna tovább működtetni, az orosz nyelvoktatásban kiemelt szerepét ezzel is biztosítani tervezték. Ezidőtájt az orosz nyelvtanuláshoz szükséges tömeges tanári állományt csak gyors felkészítéssel, átképzéssel lehetett biztosítani, ami természetesen együtt járt a pedagógiai és nyelvi minőség alacsony szintjével, s nem volt könnyű ebben az iskolában sem a megfelelő tanerők biztosítása. A javaslat előadója Darvas József volt, a vitában hozzászólt Révai József, Gerő Ernő, Bakos Ernő, Borzeviczki Etel, Rákosi Mátyás. „A Maxim Gorkij magyar-orosz iskolát az 1953/1954-es tanévtől kezdve tovább fenntartani nem kell. Az iskolát – nevének meghagyásával – át kell szervezni a már működő orosz tagozatú középiskolák rendszere szerint azzal a különbséggel, hogy az orosz órák száma heti 2-3 órával több legyen, mint a többi tagozatos iskolában. Biztosítani kell, hogy a Maxim Gorkij iskolában az orosz nyelvet a legjobb orosz tanárok tanítsák. Az iskolában kialakult jó pedagógiai módszereket és gyakorlatot – amennyire erre mód van – át kell vinni a többi iskolába is. Az iskola átszervezésével kapcsolatos teendőket állami vonalon Révai József és Darvas József elvtársak intézik el” (OL. 276. f. 54. cs. 240. ö.e.).²⁷A titkárság a javaslatot végül nem fogadta el.

Az eredetileg a követségi iskola számára kijelölt Andrassy villát a kétnyelvűvé vált iskola a tanulólétszámnövekedésével kinőtte, így a magyar oktatási kormányzat új épületet keresett. Szempont a szovjet követséghez való földrajzi közelség volt, ezért kiköltöztették a régi, jó hírű Szent István Gimnáziumot az Abonyi utcába és helyére telepítették a Gorkij iskolát. Az utolsó költözés már csak a tanulókat érintette, akik 1956-ban az iskola felszámolását

²⁶ (Papp Gábor Zsigmond filmje 2000: 2000 Sihedernyi koromban - Gorkij iskola 1948 – 1956) Utolsó letöltés: 2008. május 4.

²⁷ Az MDP Titkársági Határozatok: 1953. április 15-i ülés.

követően az Abonyi utcai, ma Radnóti Miklós Gyakorlóiskolába kerültek, ahonnan a Szent István Gimnázium visszaköltözött az Ajtósi Dürer sorra. 1956-ban az általános szovjetellenes hangulat miatt és az orosz nyelvhez kapcsolódó, annak megszüntetését szimbolikus szabadságként megélő társadalmi környezet hatására az Oktatási Minisztérium az iskolát 1956. december 1-i utasítással megszüntette (853-B6/5-1956.O.M). „Részint a nehézségek miatt, főként azonban az ellenforradalmat követő hónapok szovjetellenes hangulati erőinek hatására” – írja a később Körösi Csoma Sándor Orosz Nyelvű Gimnázium bevezetését előkészítőelőterjesztés 1972. december 22-én. Hozzáfűzi, hogy – „lényegében jól látta el speciális feladatát, ugyanakkor az intézmény kezdettől fogva sok ellentmondással küszködött”.²⁸ Az alábbi idézetből és más források az iskolát – kizárólag a nyelvtudás felől nézve – eredményesnek találták. Ezt biztosította a vegyes nyelvi környezet, az orosz anyanyelvű tanárok, tantárgyak orosz nyelven való tanítása és sok tanuló, szülő elköteleződése az orosz nyelvtudás iránt. Az utólagos (1972) értékelés a magyar köznevelési rendszerbe való integrálódás problémáját, a kétnyelvűségből, a migráns tanulói létből fakadó tanulási problémákat, a taneszközök hiányát hozza fel, ellenpólusként a nyelvtudás mellett a politikai nevelés eredményességét: „A Gorkij Iskola öt és fél éves²⁹ fennállása alatt lényegében jól látta el speciális feladatát: számos végzett tanítványa kitűnő középiskolai végzettséggel, kiváló orosz nyelvtudással, magas fokú politikai-világnézeti érettséggel hagyta el padjait. Ugyanakkor az intézmény kezdettől végig sok ellentmondással küszködött:

- a tízosztályos rendszer miatt (az életkori eltolódások következtében) elűtött a magyar iskolarendszertől;
- a szovjet tantervi koncepciónak és a szovjet tankönyvi segédleteknek a hazaitól való lényeges eltérése miatt megnehezítette a tanulók beilleszkedését a magyar felsőoktatás és a hazai munkába állás követelményrendszerébe;
- a politikailag motivált magyar családok (pl. külügyi és pártfunkcionáriusok, Szovjetunióból hazatért emigránsok) gyermekei mellett a magyarországi szovjet kolónia gyermekeit is beiskolázta;
- elhanyagolta a tananyag honismereti részének (magyar nyelv, irodalom, történelem, földrajz, stb.) ésszerűbeépítését az oktató-nevelőmunkába, következetlenül váltogatta a magyar és orosz tanítási nyelvet az egyes tantárgyakban;
- a tanulókra háruló hatalmas terhelés miatt jelentős arányú lemorzsolódással küzdött, többnyire eredménytelenül; rövid fennállása miatt egyetlen évfolyam se nyújtott teljes, tízosztályos képzést” (MM tervezet 1972.12.13.).

²⁸ Művelődésügyi Minisztériumi előterjesztés az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága számára az alábbi tárgyban: A.) Orosz tannyelvű gimnázium létesítése; B.) Német tannyelvű gimnázium létesítése; C.) Bolgár iskola internátus szervezése. Kézirat. 1972. december 22.

²⁹ Csak a magyar állami fennhatóság idejét számolták.

A Gorkij bezárása után 4 évvel, 1960-ban újra megfogalmazódott egy új orosz iskola gondolata. A 89/1960. J. P. jelzésű Középfokú Oktatási Főosztályi ügyirat szerint 12 évfolyamos rendszerű lett volna, s az általános iskola elsőosztályától lehetett volna idegen nyelvet, sőt nyelveket tanulni, illetve azon a nyelven tantárgyakat is, s a nyelvek között az egyik az orosz lett volna. Ehhez a koncepcióhoz a hatvanas években nem volt tannyelvpolitikai háttér. „Idegen nyelvi iskolát az orosz, a német, az angol és esetleg a francia nyelv tanulására érdemes felállítani. [...] Az idegen nyelvi iskolák felállításának igényével elsősorban értelmiségi szülők körében találkozhatunk. /Haladóértelmiségiekre és funkcionáriusokra gondolunk./ [...] Ily módon iskolát Budapesten és három-négy nagyobb vidéki városban lehetne felállítani. A beiskolázásnál a munkás-paraszt arányt minden módon biztosítani kell” (MM előterjesztés 1972. 12. 22.). Az ügyiratot ad acta tették. Újabb iskola megnyitásáról 11 év múlva találtunk dokumentumot, ez lesz a Körösi Csoma Sándor Gimnázium.

5.4 A KÖRÖSI CSOMA SÁNDOR OROSZ-MAGYAR GIMNÁZIUM

Négy évvel az 1956-os magyar forradalom után, Kelet-Európában a „hatvanas évek” köszöntöttek be, melyet kis túlzással önálló politika-történeti entitásnak tartanak – ezek voltak az ún. Sztálin utáni évek. Magyarország is, mint környezetének országai, mozgásteret látott a klasszikus, kommunista rendszertől való elmozdulásra, hiszen magában a Szovjetunióban is reformált, “emberarcú szocializmusról” beszéltek. Bátorítón hatottak a Szovjetunióban érzékelt közgazdasági reformgondolkodás jelei, sőt a Hruscsovot a kormányfői székben követő Alekszej Kosziginről úgy hírelt, maga is „reformer”. Nem véletlen, hogy gazdasági reformokat tervezett ebben az időben Csehszlovákia, az NDK és Lengyelország is, vagyis a szovjet birodalom legnyugatiasabb periferiái. A világpolitika akkor nem érdeklődött Kelet-Európa iránt, így mindazt, ami akkor történt, ma már inkább a sztálini túlkapások okozta „sebek” kezelésének, a „szocialista üzemmód” fenntartása érdekében tett lépéseknek vélik, semmint radikális változtatási szándéknak. A magyar politika „1956-szindrómában” szenvedett (és abban meg is rekedt): nemcsak a magyar társadalommal, hanem a szovjet vezetéssel való szembekerülés eshetőségétől is szorongott. Mivel a hatvanas évek reformjai nem álltak össze koherens ideológiává, ezért a hazai radikális marxisták véleménye, illetve az első komoly moszkvai bírálatok elégségesek voltak ahhoz, hogy a jó ötletet lekerüljenek a napirendről. Amikor az újító törekvések alapkérdéseket, alapértékeket érintettek, akkor az uralkodó párt, a hatalmi elit “összezárt”, a mozgás megállt (Rainer 2011).

A Sztálin utáni időszak elején, 1960-ban született az oktatási minisztériumi javaslat, amely a Gorkij Iskola hagyományának bázisán hozott volna létre 12 évfolyamos kétnyelvű iskolát az orosz mellett más nyelvet is tannyelvvé emelve. Az oktatási minisztériumi előterjesztés elkészült, a szokásos politikai retorikában egyszerre érvelve a „haladó” értelmiségiek

igényével, az ugyancsak nyelvtudásban érdekelt „funkcionáriusokéval”. Kihagyhatatlan volt a „munkás-paraszt arány” kifejezés az adott kornak megfelelő diskurzusban: „Idegen nyelvi iskolát az orosz, a német, az angol és esetleg a francia nyelv tanulására érdemes felállítani. Az idegen nyelvi iskolák felállításának igényével elsősorban az értelmiségi szülők körében találkozhatunk. (Haladó értelmiségiekre és funkcionáriusokra gondolunk.) [...] Ily módon iskolát Budapesten és három-négy nagyobb vidéki városban lehetne felállítani. A beiskolázásnál a munkás-paraszt arányt minden módon biztosítani kell.”³⁰ Az ügyirat a minisztériumban nem haladt tovább, megkapta az „ad acta” jelölést. 1960-ban sem az orosz, sem más tannyelvek kérdését nem tartották aktuálisnak. Olyan iskolára, ahol a magyar mellett más tannyelv is megjelenhetett, még 11 évig kellett várni, 1974-ig. Akkor pedig az orosz mellett más tannyelv kérdése már nem merült fel.

Az 1973-as első és az 1979-es második olajárrobbanás a magyar gazdaság számára nélkülözhetetlen szovjet kőolaj árát jelentősen megrágította, függőségét erősítette. Mivel a politika nem vállalta a lakossági életszínvonal visszaesését, ezért adósságspirálba sodorta az országot. E politikai magatartás mögött a Kádár-korszak sikeres propagandája állt, mely a munkásosztály hűségének minden áron való megtartására épült, az anyagi javak elérhetőségére: kelet-európai kuriózumnak számított a magyarországi gépjárműpark mennyisége, a háztartások gépesítése, az élelmiszerfogyasztás növekedése. Mindez a hiánygazdaság elleni állami küzdelem része volt, ami az ország eladósodásához vezetett. Közben megtorpantak a magángazdaság élénkítését célzó intézkedések, s napirenden maradt a társadalmi reformok feltartóztatása, lassítása. Az egyéni élethelyzetek konszolidációja, és a sikeres pártpolitika csökkentette a társadalmilag aktív csoportok ellenzéki politizálásának esélyeit. Az állami/párt propaganda jól működik: a Szovjetunióval való kiváló, testvéri kapcsolattal tele van a sajtó, ám kevesen látják közlőrl, hogy mi történik ott. A turistautazás oda nehézkes, csak szervezeten lehetséges. Szovjet gazdasági kapcsolatokkal csak politikailag megbízható, vezető beosztású „párttag” foglalkozhat. Ún. nyugati kapcsolatok alig vannak, fő irány a KGST. Ennek az időszaknak pregnáns jelképe lehet az 1974-ben létesített új, orosz gimnázium (Vámos 2008).

5.4.1 Nyelvoktatás és társadalmi, gazdasági, politikai kontextusa

A hatvanas évektől az idegen nyelvi vagy ének-zenei szakosított tanterv szerinti haladás jelentette a társadalmi szelekciót. Szakosított tantervű orosz tanulásban az általános iskolai korosztály 1,5-3%-vett részt, s ez jellemző maradt a 80-as évekig (Fülöp 1984). A rendszerváltozásig megmaradt a szándék, amely a meglévő keretek közötti reformlépésekkel képzelte el a korszerűsítést (Pukánszky és Németh 1996:673). Az 1960-70-es évek

³⁰ 89/1960. J. P. Jelzésű Középfokú Oktatási Főosztályi ügyirat

nyelvpolitikáját az idegen nyelvek tanulása iránti szerényen növekvő igény befolyásolta. A „60-as évektől sorsunk úgy alakult, hogy külgazdaságunk egyre erőteljesebben fordult a KGST-n kívüli piacok felé, s erősödik a turizmus, az ország nyitottabbá válik”, ami a 70-es években az idegen nyelvek tanulása iránt növekvő igényként jelentkezett. Ekkor már lehet olaszul, franciául, németül és angolul tanulni egy-egy nyelvi tagozatos osztályban, de ezek aránya a köznevelésben 2-4% volt (Bárdos 1988, Földes 2001, Vámos 2008). Mintegy a konszolidációbizonyítékaként ugyanis, az egyéni választás lehetőségét beépítették az iskolábamint fakultációt, szolgáltató arculatot erősítendő. A hetvenes évek végén az iskolák szűk köre engedélyt kapott más, ún. nyugati nyelvek magasabb órászámútanítására, rendszerint akkor, ha ezzel egyidejűleg az iskola egy másik osztályában vagy a szakosított osztály másik felében az orosz nyelvet tanította magas óraszámban. Welker Ottó, az MM gimnáziumi osztályának akkori vezetője a nyelvi tagozatos osztályok számát 70-ben maximálta.³¹ Az 1972. június 15-én hozott MSZMP KB oktatáspolitikai határozat „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” címmel az évtized második felére irányozta elő az oktatás anyagának fokozatos módosítását, illetve újjal való felváltását. A középfokú szakképzésben megjelent a „nyelvigényes szakma” kifejezés, annak alátámasztására, hogy vannak olyan foglalkozások, amelyek idegen nyelvtudás nélkül nem űzhetők, mint az idegenforgalom, vendéglátóipar, ami egyúttal azt is jelentette, hogy mások nem ilyenek. A gazdaság, a társadalom többi csoportjának nincs szüksége továbbra sem az oroszon kívül más idegen nyelvre. Az állam a nyelvpolitika alakítója, az állam engedélyezi az oroszon kívül tanulható nyelvet, a rá fordítható heti óraszámot, a felvehető tanulók számát. Engedélyezi az egyik iskolában, a másikon nem engedélyezi. Ez a klientúra képzésének lényege. A taneszközök minősége gyenge, a tanárok nyelvtudása egyenetlen, a nyelvpedagógiában a nyelvtani-fordító módszer az alkalmazott. Az orosz nyelv tanítása túlpolitizált. Az iskolai nyelvtanítás jelentős hatékonyság-deficittel dolgozik, melynek okairól az 1980-as években bontakozik ki gazdag szakmai vita (lásd 6. fejezet). Az évtizedeken át kibocsátott korosztályok orosz nyelvtudásáról csak az 1980-as évektől válik nyilvánvalóvá és közismertté, hogy néhány mondat vagy memoriteren kívül szinte semmire sem jó, s a '90-es évektől válik a múltnak e szelete nevetség tárgyává (Vágó 2007, Reiner 2011).

Visszatérve a 70-es évekre, megérettnek látszott akkor a helyzet az orosz tanítási nyelv bevezetésére. Az alábbiakban látjuk, hogy ebben – a kormányközi megbeszélésre való hivatkozás miatt – a szovjet félnek tett gesztus játszotta a főszerepet. A „Szovjetunióban végzett” kifejezés változatlanul jól cseng a politikai porondra készülők, s a gazdaság kulcsszereplőinek életrajzában. Az új orosz gimnáziumra vonatkozó döntés szűk körben született, hatása keveseket érint, lényegében csak azt a társadalmi-politikai elitet, aki a döntéssel előnyt kovácsolhat magának, mert megmutathatta a hűségét a „szovjet

³¹ Forrás: interjú Boldizsár Gáborral 2007-ben, aki Welker Ottót követte a Gimnáziumi Osztály élén.

testvéreknek”, és mert saját gyermekeinek iskolát létesített. Az egyetlen, fővárosi, privilegizált magyar-orosz tannyelvű iskola létesítése és működése a közoktatásra érdemi hatással nem volt.

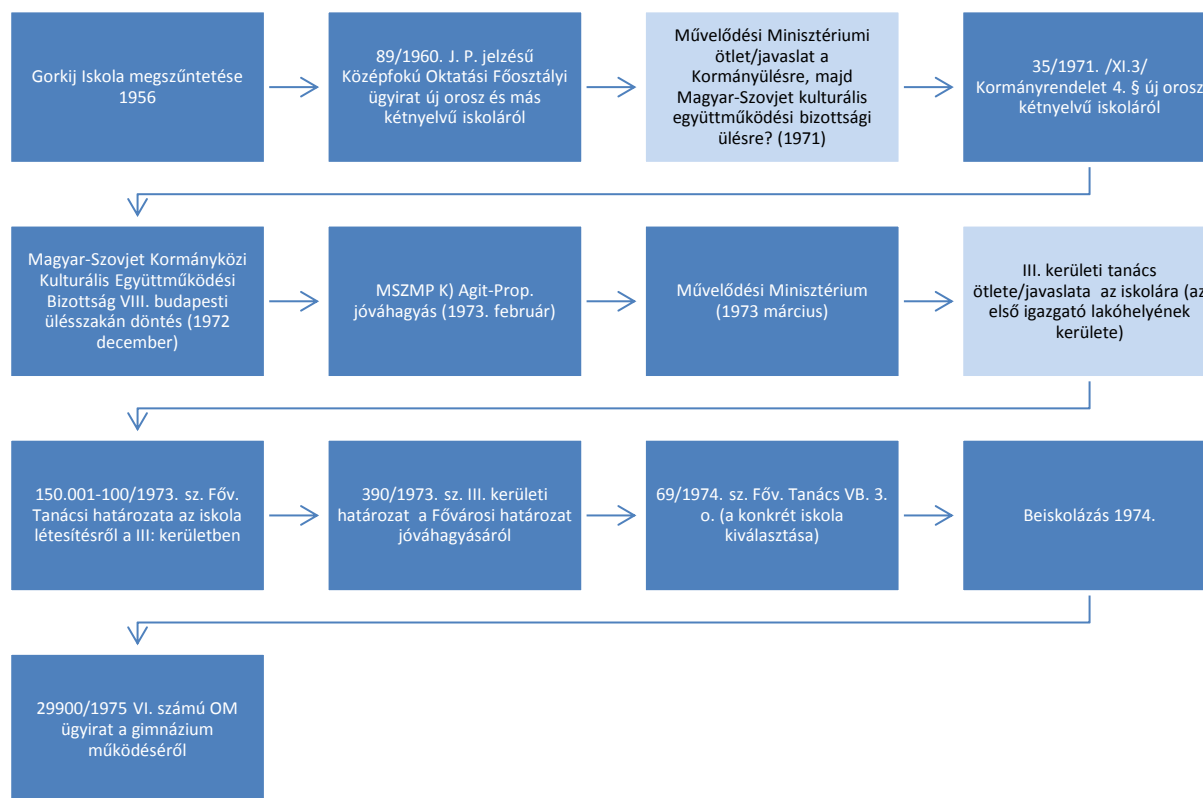
5.4.2 Magyar-orosz gimnáziumi program indoklása a hetvenes években

Az új orosz tannyelv létesítését a Művelődésügyi Minisztérium irányította, fenntartóként a Főváros a III. Kerületi Tanácsot, szakmai felügyelőnek a Fővárosi Pedagógiai Intézetet jelölte ki. A bevezetésre vonatkozó döntés legrégebbi fellelt dokumentumai a 35/1971. /XI.3/ Kormányrendelet 4. §-a, majd „A Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakán létrejött megállapodás 1972-ben: „Ma társadalmi igény van egy orosz tanítási nyelvű gimnázium létesítésére. Az iskola beindítását politikai és gazdasági okok egyaránt indokolták. 1956-ig működött már Budapesten a Gorkij Iskola. Az igények az orosz nyelv iránt azóta állandóan növekedtek. A Szovjetunióval való sokoldalú kapcsolat, az európai szocialista országok együttműködése olyan igényt támaszt, hogy Magyarországon is egyre több, az orosz nyelvet jól beszélő, korszerűen művelt, politikai célkitűzéseinket magáévá tevő fiatal szakember legyen.”

Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága részére írt tervezetben ez áll: „Huszonöt évvel a hazai iskolai orosz nyelvoktatás kezdete után szükség és lehetőség van egy olyan orosz tanítási nyelvű gimnázium létesítésére, amely az orosz nyelv iránt különös érdeklődést mutató, annak teljes elsajátításához kellő adottságokkal és előképzettséggel rendelkező, általános iskolát végzett fiatalok számára magas színvonalú gimnáziumi képzést és egyidejűleg anyanyelvi szintet megközelítő orosz nyelvtudást nyújt.”³² Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága a kezdeményezést 1973. február 12-én jóváhagyta. Innen az iskolalétesítés már az Művelődésügyi Minisztérium kezdeményezéseként fut tovább. Pedig talán ötletgazda volt, s bizonyára előzetesen egyeztetette is a tervet az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsággal, mielőtt az a Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakára került javaslatként. A rendelkezésre álló forrásokból az nem állapítható meg, hogy a minisztérium szeretett volna politikai támogatást kapni egy „saját” fejlesztéshez vagy a politika utasította erre. Mindenesetre a munka gyorsan megindul, s néhány hónap leforgása alatt – az akkor szokásos nyílt és rejtett adminisztrációs menetben – megtalálják az iskolát (5.1. ábra).

³²Művelődési Minisztériumi tervezet 1972. december 13.

5.1 Ábra. A Kőrösi Csoma Sándor Magyar-Orosz Gimnázium beindításának folyamatábrája (megj.: világosabb színnel jelezve azt az állomást, amelyhez nem találtunk dokumentumot.)



5.4.3 Az iskola kiválasztása

Óbudán, a 20 század elejétől működött a később Kőrösi Csoma Sándor nevét felvett iskola. A hatvanas évekre 12 évfolyamossá növekedett intézményből 1974-től levált az általános iskola, s még ebben a tanévben orosz tanítási nyelvű gimnázium lett belőle. Ez a döntés sokak meglepésére szolgált, mert az intézményt – a visszaemlékező Kőrösi Csoma Sándor gimnáziumi igazgató 2007-ben adott interjúja szerint ³³ – pedagógiailag alacsony színvonalúnak tartották, ezért a bezárás veszélye fenyegette. Mintegy megmentésként került elő az ötlet, hogy ebbe a „lepusztult” iskolába települjön az új program. A munkálatokat a Művelődésügyi Minisztérium (MM) és a Főváros irányította, fenntartóként a

³³ Vigh Péter igazgató szisztematikus gyűjtőmunkával saját archívumot hozott létre az iskola létesítésének kezdetétől, melyet a kutatás rendelkezésére bocsátott. Ebben állami és tanácsi ügyiratok, igazgatói levelezések, iskolai eseményekre észlő beszédek kéziratai stb. szerepeltek. A továbbiakban ezeket forrásként feltüntetjük. A fejezet anyagának összeállításában az igazgatóval és a volt igazgató helyettessel folytatott interjú anyagát is felhasználtam. Vigh Péter 2004-ig volt a Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium igazgatója.

III. Kerületi Tanácsot jelölték ki, szakmai felügyelőnek a Fővárosi Pedagógiai Intézetet, személy szerint Fülöp Károlyt. 1973 júniusában a Fővárosi Tanács VB értesíti a III. kerületet arról, hogy Körösi Csoma Sándor iskolában engedélyezi az orosz tannyelvűosztály indítását az 1974/1975. tanévtől (150.001-100/1973. sz. Főv. Tanácsi határozat). Ezzel a III. Kerületi Tanács Végrehajtó Bizottsága formailag is egyetértett és 390/1973. számon, augusztusban szintén határozatot hoz róla. Nem sokkal korábban, 1973. május elején a III. Kerületi Tanács VB jelezte az iskolának, hogy „a Művelődésügyi Főosztály közterületi szoborállítási tervében szerepel Oleg Kosevoj emléktábla elhelyezése egy róla elnevezett iskolában.” (9558/1973. számú III. kerületi határozat), s kérte állásfoglalását, hogy erre mikor kerülhet sor az intézményben. Az igazgató, Komlós Gyula óvatos elutasítással és halogató magatartással végül is megakadályozta a névváltoztatást. A 69/1974. évi FT ügyirat intézkedett az iskola kijelöléséről a magyar-orosz tannyelvű gimnáziumi program számára.

5.4.4 A kétnyelvű program célja, bevezetése

Az 1973. évi MM előterjesztésben már megfogalmazásra került, hogy „az orosz nyelv iránti külön érdeklődést mutató, annak teljes elsajátításához kellő adottságokkal és előképzettséggel rendelkező, általános iskolát végzett fiatalok számára” kell iskolát létesíteni. Abban a pillanatban, amikor a „kellő adottságok és előképzettség” kitétel megfogalmazásra kerül, nyilvánvalóvá válik, hogy egy szelektív jellegű, a társadalmi-politikai elitnek készül iskoláról van szó. Ugyanakkor az iskolában is működött a szelekció, a célok árnyalt megfogalmazása. „Az Orosz Tanítási Nyelvű Gimnázium célja, hogy felkészítse tanulóinak egy részét az egyetemi-főiskolai tanulmányokra (elsősorban azokat, akik tanulmányaikat – külföldi ösztöndíjasként – a Szovjetunió felsőoktatási intézményeiben, vagy hazai egyetemeink, főiskoláink orosz nyelvigenyes szakjain kívánják folytatni), tanulóink más részét a munkába állásra olyan területen, amelyen az orosz nyelvtudása követelmény vagy jelentős előny.” Az 1974-ben lezajlott első felvételi vizsga és beiskolázás után az (akkor már) Oktatási Minisztérium (OM) utasítást készített elő az orosz tannyelvű iskola jogi bevezetéséről, a beiskolázási körzetről, a tanulólétszámról, az alkalmazott tantervről, az alkalmazható tankönyvekről és óratervről. Az ügyirat tanúsága szerint a jogi főosztály vitatta az OM jogosultságát ilyen jogszabály kiadására, tekintettel arra, hogy gimnáziumot – egyetemi és egyházi gimnáziumok kivételével – csak tanácsok létesíthetnek az oktatási miniszter előzetes jóváhagyásával (1965. évi 24. törvény). Ugyancsak tanácsi hatáskör a nem magyar tanítási nyelv megválasztása (27/1965. XII. 1. Korm.rend. 4§/2/) – és ugyancsak az oktatási miniszter előzetes hozzájárulása alapján. Valójában 1974 végén, a működését már megkezdő gimnáziumról született meg az állásfoglalás, mely szerint „a III. kerületi tanácsnak kellene olyan határozatot hozni, hogy a Körösi Csoma Sándor Gimnáziumban az orosz tanítási nyelvet vezeti be, és az Oktatási Minisztériumnak meg kellene adnia ehhez a hozzájárulást.” (130369/1974. számú ügyirat XXVII. Osztály.) Az utasítás „házon

belüli”egyeztetése kapcsán érkezett vélemények jól jelzik azt, hogy itt valójában politikai döntés született. „Aggályaim vannak az Utasítás 7. pontjával kapcsolatban.”– írja Szarka József, az OPI főigazgatója –„Ha ugyanis előnyben részesítjük a szakosított általános iskola tanulóit, valamint az egyébként is kedvezőcsaládi feltételek mellett élőgyerekeket, akkor ennek az iskolának a szociális összetétele nagyon egyoldalúvává válhat. Elit iskolát akarunk? Diplomataszülők gyermekeinek iskoláját akarjuk? Utóbbira persze szükség lehet, de ezt az orosz tanítási nyelvű gimnáziumot nem ilyennek képzeltem. Viszont nem értem Kardos elvtársék aggályát. Hogy egy ilyen intenzív nyelvtanulás után a középfokú nyelvvizsgával se legyen egyenértékű a képzettség, ezt csak valami kicsinyes aggályoskodás indokolhatja.” (u.o)

5.4.5 Beiskolázás, a tanulók összetétele

Öt hónappal az alapítás után, Budapest Főváros Tanácsának Művelődési Főosztálya körlevélben tájékoztatja az I-XXII. Kerület Művelődési Osztályait az 1974. szeptemberében a Körösi Csoma Sándor Gimnáziumban induló „orosz tanítási nyelvű gimnázium” megindításáról. „Mind a Művelődésügyi Minisztérium, mind a Fővárosi Tanács VB Művelődésügyi Főosztálya fontos közoktatáspolitikai feladatnak tekinti az orosz tanítási nyelvű gimnázium beiskolázását. Ezért arra kérjük Osztályvezető elvtársat, hogy a csatolt és az iskola sajátos feladatáról szóló Tájékoztatót küldje meg azoknak az általános iskoláknak, ahol idén orosz szakosított tantervű 8. osztály működik. [...] Hívják fel az érintett igazgatók figyelmét a következőkre: az új intézmény mindössze 60 fős tanulólétszámmal indul, csak kellő érdeklődésű és nyelvtudású fiatalok jelentkezése reális, tehát az igazgató csakis ilyen gyerekek lapját továbbítsa” (150.179/1974. számú Fővárosi Tanácsi ügyirat). A beiskolázás megtörtént márciusban, s a kimaradó, köztük az ún. „F”-es gyerekeket a Fővárosi Tanács VB. próbálta elhelyezni más középiskolákban: „...megbeszélésünk értelmében mellékelten küldöm azon tanulók névsorát, akik az orosz tanítási nyelvű elsős osztály felvételi vizsgáján nem feleltek meg. /„fiz.” Megjelöléssel jelöltem a fizikai dolgozók gyermekeit [...] Kérem, legyen segítségükre, hogy felvegyék őket a második helyen megjelölt középiskolába”³⁴ Az idegen nyelven tanulás miatt a tanulók felvételénél előnyben kellett részesíteni azokat, akik általános iskolai tanulmányaikat orosz nyelvre szakosított tanterv szerint folytatták vagy ennek megfelelő orosz nyelvtudással rendelkeztek.

A következő beiskolázásig–az állami és párt dokumentumokban korábban hangoztatott „jelentős társadalmi igény” ellenére csak 70 fő jelentkezik, akikből 52 tanulót vettek fel. Az iskolai dokumentumok szerint a 70 fő 59 budapesti általános iskolából származik, ennyi volt ugyanis azoknak az általános iskoláknak a száma, ahol tagozatos orosz tanítás folyt. Mivel így nem volt elég a „merítési bázis”, ezért a kollégium-építés ügye napirendre került. Ezt

³⁴ A jelzés azért érdekes, mert az MSZMP KB VIII. kongresszusa 1962 novemberében megszüntette a tanulók származás szerinti kategorizálását.

alátámasztandó Vigh Péter igazgató és párttitkár feljegyzést írt a Fővárosnak, hogy az iskolában fennálló problémák mentén további támogatáshoz jusson. „A Körösi Csoma Sándor Orosz Tanítási Nyelvű Gimnázium állami és pártszervezet a jelenleg fennálló körülmények között súlyosan veszélyeztetve látja azoknak a célkitűzéseknek megvalósítását, melyeket az Oktatási Minisztérium a Gimnázium működését szabályozó 29.900/1975 VI. számú OM ügyszerintban megállapított. Ennek az iskolának a zavartalan működése [...] nem csak oktatáspolitikai, hanem kiemelt politikai feladat is” (150.096-2/1976. számú Fővárosi Tanácsi ügyszerint).

A Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium iránt a további években szerény, de stabil érdeklődés mutatkozott, az értelmiségi szülők részéről: „A tanulók szociális összetételén javítani kell. A fizikai dolgozók gyermekeinek 30%-os aránya nem megfelelő. A Fővárosi Tanács segítségét kell kérni a hatékonyabb beiskolázási propagandához” (260/H.M./1975. ügyszerint). A beiskolázás javítása érdekében felvetődött mintegy alapozó céllal egy orosz nyelvű általános iskola gondolata, ám ez nem valósult meg. Az országosra növelt beiskolázás és a nyelvi követelmények leszállítása³⁵ nem emelte ugyan jelentősen a felvettek orosz nyelvtudását, de ezt a helyzetet az iskola pedagógiai rutinnal és szaktudással megtanulta jól kezelni: „amíg gyakorlatilag minden jelentkezőtanulót felvesszünk, addig büszkék lehetünk az eredményeinkre, mert az általános iskolákból a tanulók enyhén szolva hiányos orosz tudással érkeznek.”

5.4.6 Az első tanévek tapasztalatai, a működés körülményei

A tanár-ellátottság megoldott volt. Az iskola vendégtanárokat kapott az 1973-1976-ra vonatkozó magyar-szovjet kulturális munkaterv alapján. A fizetést, a berendezett lakás fenntartását, egyszeri haza- és visszautazási költséget a magyar fél fizette. Ellátásuk (társadalombiztosítás, családi pótlék) a magyar tanárokéval megegyezett (19.437/1976. V. OM). Viszont a jegyzetek, tankönyvek hiányoztak, s e gondok tartóssá is váltak, még évekkel később sem orvosolódtak. A forrásokból megállapítható, hogy központi fejlesztési jellege miatt a problémák megoldását az iskola folyamatosan a főhatóságtól várta, ahol már terhes volt a feladat: a megoldást a Főváros és a Művelődésügyi Minisztérium gyakran visszautalja az iskolába vagy áthárítja az OPI-ra. Az OM úgy döntött, hogy a tanárok maguk kezdjenek el

³⁵ „A budapesti Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium magyar tantervek szerint működik. [...] a Műv. Minisztérium határozata alapján az ország minden általános iskolájából jelentkezhetnek hozzánk 8. osztályos tanulók. Mindenki jelentkezhet, akit osztályfőnöke és szaktanárai gimnáziumi tanulmányokra érettnak tartanak. A jó általános iskolai eredmények mellett a felvételhez bőségesen elegendő az általános iskolai orosz tananyag jószintű tudása. Az orosz nyelvet magas szinten gimnáziumi tanulmányaik során sajátítják el diákjaink.” (Körösi – iskolai tájékoztató a beiskolázáshoz, dokumentum, igazgatói kézirat, 1976.)

fejleszteni a tanterveket, tankönyveket, ami Fónagy Erzsébet koordinálásával le is zajlott.³⁶ Sikerült a kollégiumi férőhely biztosítása is, ami a beiskolázás meritési bázisához kellett.

Az 1974–1984 közötti időszakban a Magyarországon letelepedett orosz állampolgárságú és anyanyelvű tanárok, a Szovjetunióból érkező vendégtanárok és az iskola magyar tantestülete sok erőfeszítést tett a segédletek biztosításáért, a feltételek normalizálásáért, az iskola presztízsének emeléséért. A tanórai munkák, beleértve a tantárgyak orosz nyelvű oktatását, valamint a különböző hazai és külföldi programok, a kollégiumi és nyári nyelvtanfolyamok mind hozzájárultak a tanulók nyelvtudásának fejlesztéséhez, a két tanítási nyelvű oktatás eredményességéhez, s nem utolsósorban az akkori fogalmi készlettel a „két ország barátságának fejlesztéséhez” – mai értelemben az interkulturális neveléshez. Az első érettségi vizsgára 1978-ban került sor. 1978-1986 között 496 tanuló érettségizett, ebből jeles 250 fő (50,1%), jó 151 fő (30,4%), közepes 70 fő (14,1%) és elégséges 25 fő (5,0%) volt. A középfokú nyelvvizsgára jelentkezők közül csak 6,7%-nak nem sikerült a vizsga. 1978 és 1986 között 162 fő tett felsőfokú és 183 középfokú nyelvvizsgát orosz nyelvből (MM. 480/87 B.G. számú feljegyzés).³⁷

5.4.7 A kötelező orosz nyelv eltörlésének hatásai

Az iskola 1980-ban kezdeményezte és kapott engedélyt a minisztériumtól, hogy a nevét Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnáziumra változtassa, „mert ez jobban kifejezi az itt folyómunkát”. Az iskola a következő 10 évben az eredeti koncepcióra berendezkedve folytatta a munkáját, s csak a 80-as évek végén változik, amikor az ún. kéttannyelvű gimnáziumok bevezetéséhez kapcsolódóan, és orosz nyelv kötelező tanulását megszüntető döntés hatására nyelvi előkészítőévet nyitott. Ezzel az iskola viszont szakított korábbi elitista alapjával és nyitottá vált az általános iskolai korosztály számára. Az orosz nyelv kötelezőségének megszüntetését elváró/támogató általános társadalmi közhangulat ugyanis azonnal kihatott a jelentkezők létszámára. A III. kerület, mint fenntartó támogatása is gyengült, s a '90-es évektől felvetődött az orosz kétnyelvű program megszüntetésének gondolata. Az iskola a Fővárosnál keresett védelmet, de nem kapott. Végül a III. kerületben működő egyik alapítvány vette át, és a képzéseket piaci alapra helyezte. 2000-től az új tulajdonos, megválva a régi vezetőtől átalakította a tannyelvi szerkezetet: német és angol tannyelvet, fizetős szakképzést vezetett be, majd ez utóbbi is megszűnt. „A 2001/2002. tanévben a magyar-orosz mellett elkezdtük a magyar-német, majd a 2003/2004. tanévtől

³⁶ Interjú a Körösi Csoma Sándor Gimnázium igazgatójával 2007-ben.

³⁷ A MM. 480/87 B. G. számú feljegyzésben a fenti indoklás is szerepelt annak alátámasztására, hogy a 4/1982. (III.12.) MM számú rendelettel kiadott melléklete kiegészüljön azzal, hogy az 1986/1987. és az 1987/1988. tanévben kezdett két tanítási nyelvű iskolákban végzeteket megillessen a felsőfokú nyelvvizsga bizonyítvány, ha jeles vagy jó célnyelvi érettségi vizsgát tesznek, s a középfokú állami nyelvvizsga bizonyítvány, ha közepes vagy elégséges a célnyelvi érettségi érdemjegyük.

kezdődően a magyar-angol két tanítási nyelvűképzésünket. További változást jelentett intézményünk működésében, hogy tevékenységi körünket kiegészítettük az érettségi bizonyítvány megszerzését követő szakképzéssel. Iskolarendszerű, egy éves képzéseink: idegenvezető, utazásszervező és -közvetítő. Intézményünk jelenleg öt évfolyamos két tanítási nyelvű gimnázium és 1. évfolyamos szakképzőiskolaként működik. Képzéseink népszerűek, a felvételi vizsgán kétszeres volt a túljelentkezés. Tanulóink döntő többsége óbudai lakos”.³⁸ A 2007/2008. tanévben orosz célnyelven 90 főtanul, 89 főtanul német célnyelven, 161 pedig angol célnyelven.³⁹ A 2011/2012. tanévben 225 főből 12% tanult orosz, 60%-a angolt, 28% németet. 2014/2015. tanévben a Körösi Csoma Sándor Gimnázium az egyetlen olyan iskola, amelyik magyar-orosz tanítási nyelvű oktatást folytat.

Az 1989. utáni időszakban még néhány szakközépiskola megpróbált orosz tanítási nyelvet bevezetni, de érdeklődés hiányában ezek a kezdeményezések elhaltak, mint ahogy ez történt például, a Sipkay Barna Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskolában (1992/1993-1996/1997). 2015-ben a Körös Csoma Sándor Gimnázium mellett újabb gimnázium is indított ilyen programot, amely a társadalmi érdeklődés változására utalhat.

5.5 ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk megmutatta, hogyan működött a II. világháború utáni Magyarországon a zárt nyelvpolitika a köznevelésben. Az orosz nyelvoktatás kötelezősége a társadalom egészére hatóan gyenge idegen nyelvtudás-állapotot idézett elő, s más nyelvek tanítását/tanulását alacsony arányban tette lehetővé a társadalom számára, szelektíven. Hatása a kötelezőség megszűnését követően évtizedekre is elhúzódik, generációkat fosztott meg a nemzetközi lehetőségektől, vagy korlátozta azokat. Az orosz tannyelv bevitele a köznevelésbe esete a hol nyíltan, hol rejtve működő politikai-hatalmi játszámának mind a nemzetközi kapcsolatokban, mind az országon belül.

6 AZ IDEGEN NYELVTANULÁS AZ 1980-AS ÉVEKBEN ÉS A RENDSZERVÁLTOZÁS UTÁN

- Mivel magyarázható a nyolcvanas évek nyelvoktatásának kardinálisfordulata; mit mutatnak a szakmai viták?
- Miért volt nyelvpolitikai nyitás?

³⁸ www.korosi.hu Olvasható volt: 2008. 05. 12.

³⁹ Vigh Péter igazgató archívuma

- Hogyan érzékeli az oktatási kormányzat és hogyan a köznevelés szereplői a rendszerváltozás időszakát?
- Mi jellemzi a zárt nyelvoktatáspolitikából a nyílt nyelvoktatáspolitikába való átmenetet?

6.1 AZ IDEGEN NYELVTUDÁS IRÁNTI IGÉNY ERŐSÖDÉSE A TÁRSADALOMBAN

Az 1960-as népszámlálás adataiban az ún. nyugati nyelveket ismerők aránya alacsony volt: az angol nyelvet a lakosság 0,43%-a, a franciát 0,45%-a, az olaszt 0,11%-a beszélte (Vágó 2007). A hetvenes évektől több ízben végeztek kérdőíves vizsgálatot a lakosság idegen nyelvtudásának alakulására (Terestyéni 1986, 2000:653–662). Eszerint 1979 és 1982 között a 18 éven felüli lakosság nem egészen 3%-a állította, hogy orosz nyelvtudása van, míg németül 5%, angolul 2% tudott. Az utóbbiakat a középiskolában, nyelvtanfolyamokon, magánórákon tanulták, az orosz az általános iskolában (u.o.:659). Gimnáziumban két idegen nyelv tanulására nyílt mód, a szakközépiskolában az ún. nyelvigényes ágazatokban szintén, a többiek esetében az orosz nyelv maradt egyedül. A szakközépiskolákban a nyelvtanulás helyzete közismerten rosszabb volt, mivel a többség csak egy idegen nyelvet tanult, az orosz, s 3-4%-a tanul angolt vagy németet, néhány ezren franciát vagy egyéb nyelvet, a szakmunkásképzésben lényegében nem volt idegen nyelvoktatás (Vágó 2007).

Az 1989-ben bekövetkezett politikai, s ebből fakadóan nyelvpolitikai és nyelvoktatás-politikai fordulat a nyelvek iránti érdeklődésre is hatással volt. A kilencvenes évre az angol nyelv behozta elmaradását a némettel szemben, s orosz iránti igény már nem számottevő és a tendencia is fordult: míg az 1970-80-as években majd 20% gondolta, hogy szüksége lehet az oroszra, addig az 1990-es évekre az arány 1% alá esett. A 2001-es népszámlálás önbevalláson alapuló adatai szerint az idegen nyelvet beszélők aránya a teljes népességben az 1960–1990 közötti időszakban stagnált, s bár a '90-es években több mint kétszeresére nőtt az arány, de még mindig alacsonynak mondható. Egy 2002-ben végzett kutatás szerint a javulást a közoktatástól várják; az iskola 15 legfontosabb feladata között az idegen nyelvtanulást a 4-5. helyre rangsorolták (Kuti és Morvai 2007). A 2005-ös adatok alapján a megkérdezettek 85%-a szerint angolul, 73%-a szerint németül kellene tanulnia az iskolában (Nikolov 2007:46). Mindebből egyértelmű, hogy a nyelvek közötti választás vitathatatlanul nyelvoktatás-politikai kérdés (Országjelentés 2002), a vitathatatlan az is, hogy 1989 után az oktatásban lezajló folyamatok nagy horderejű változásokat eredményeztek az idegen nyelvek tanulása és tanítása terén is, amely folyamatosan az érdeklődés előterében áll (Vágó 2000:670, Bárdos 2000, 2002, Csapó 2001, Vágó 2003, Nikolov 2007, Einhorn 2007).

6.1.1 Nyelvoktatás-politikai irányváltás helyett a központi fejlesztés elődázása

1979. március 16-án az MSZMP KB Tudománypolitikai Bizottsága ülést tartott és elfogadta az idegen nyelvek oktatásának és tanulásának programját, s a végrehajtást 30010/1979. TPB határozatban visszautalta az Oktatási Minisztériumba. A határozat kimondta a nyugati nyelvek irányába történő nyitást, s az orosz nyelv kapcsán a „nyelvek egyike” kifejezést alkalmazták. Az alábbi idézetben a „nyelvtudás nyelvek szerinti megoszlása”, „a nagy, nemzetközi elterjedtségű nyelvek” szófordulatok szerepelnek, ami ebben a diskurzusban az orosz nyelvvel szembeni fejlesztést fogalmazza meg, s mellőzi a „politikai” igényeket, pedig ez még pár évvel korábbi jellemző volt. Új momentum a nemzetközi kapcsolatokra való utalás is. „A nemzetközi tudományos, kulturális és gazdasági kapcsolatok fejlődése, a műveltségi színvonal általános emelése növekvő mértékben igényli az idegen nyelvek ismeretét. [...] Törekedni kell arra, hogy a nyelvtudás nyelvek szerinti megoszlása a társadalmi szükségleteknek megfelelően alakuljon, különös figyelemmel a nagy, nemzetközi elterjedtségű nyelvek ismeretére. [...] Az iskolarendszer távlati reformjának megvalósítása során el kell érni, hogy a középfokú végzettségűek egy nyelvet jól, egy másikat az olvasási szövegértés szintjén ismerjenek; e kettő egyike az orosz legyen.” (MSZMP 30010/1979. MSZMP KB TPB határozat: 1-2.) A párthatározat a hatékonyság érdekében kisebb létszámú tanulócsoportokat ajánlott szervezni, növelni javasolta a szakosított tantervű orosz, illetve második idegen nyelvet tanulók számát, a középiskolában pedig teljessé tenni az idegen nyelvi csoportbontást és az óraszámok módosítását. A határozat j.) pontja így szól „Meg kell vizsgálni az idegen nyelvű, illetve kétnyelvű középiskolák nagyobb számban történő létesítésének lehetőségeit. Felelős: oktatási miniszter; Határidő: 1980. július.” A következő időszakban a csoportbontás általánossá vált, azonban a második nyelvet tanulók aránya nem változott, nem emelték a nyelvtanulás óraszámát sem, s a kétnyelvű oktatás irányába sem történt előrelépés.

A nyolcvanas években megélénkültek a nemzetközi gazdasági, kereskedelmi kapcsolatok és nyilvánvalóvá vált a nyelvet tudó szakemberek hiánya. A Külkereskedelmi Minisztérium 1983-ban felmérést végzett a középfokú szakemberek szakmai tudásáról, s megállapította, hogy például a turizmus területén, az idegenforgalmi ügyintézői munkakörben (menetjegykiadói, valutaváltói, pénztárosi, társasutazási ügyintézői) dolgozók tudása (beleértve a nyelvtudást is) elmarad a szükségéstől, pedig az alkalmazottak 40%-át ők teszik ki (Sahin Tóth 1988). Nem sokkal e felmérés után, 1984-ben a Művelődési Minisztérium és a Külkereskedelmi Minisztérium vezetői közös megbeszélést folytattak, amelyen – többek között – a felsőfokú közgazdasági, külkereskedelmi, külgazdasági képzés fejlesztése volt napirenden, de értelemszerűen a közoktatási vonzat is szóba került. A vitát Köpeczi Béla miniszter a következőképpen foglalta össze: „Az idegen nyelvoktatás fejlesztése terén az elmúlt években az alsó- és középfokú oktatásban sokat tettünk. Úgy tűnik, hogy a baj egyik forrása a fiatalok szorgalmának a hiánya. A közoktatásról szóló fejlesztési program előtérbe

helyezi az idegen nyelvtanulás kérdését a TPB határozatnak megfelelően; az MM megvizsgálja, hogy az idegen nyelvű középiskolák száma hogyan bővíthető.” (MM.735/84. P.B.).

A megbeszélés érdemben nem lendítette tovább a nyelvoktatás ügyét, hiszen nem tudtak koncepcionálisan újat hozni, a nyelvoktatásban paradigmaváltást előidéző ötlettel előállni. A problémák tanulói oldalra való hárítása („szorgalom”) és a kérdés bagatellizálása jellemző taktika.⁴⁰ Az MSZMP KB TPB határozatra történő ismételt utalás egyhelyben járást mutat. A szükséges változtatáshoz szűk volt a politikai mozgástér azért is, mert valójában úgy kellett megoldást találni, hogy az ne járjon az 1978-ban felmenő rendszerben bevezetett új tanterv és hagyományos műveltségi arányok bolygatásával. A nyolcvanas évek közepén érték el a középiskolát az ún. Ratkó-gyerekek⁴¹ gyerekei, amire rátelepedett a létszámplusz, a hatvanas évek GYES-es időszakában születettek révén (3/1967. (I.29.) Korm. Rend).⁴² Az 1987/1988. tanévig évente több tízezerrel nőtt az általános iskolai tanulószaám. A demográfiai hullám középfokon való átvezetésének feladata ugyan ismert tény volt, de nem készült hozzá szakmai koncepció, valójában iskolaépítések, -bővítéseket favorizáltak. „A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályoknak a középfokú iskolarendszerben való levezetése már egy bomlásban lévő pártállami rendszerben hozott döntés eredőjeként vált „aránytartással” lehetségessé. Így ugyan a nyolcvanas évek végén még mindig csak az érintett évfázatok közel fele kerülhetett be érettségít adó középiskolákba, ez azonban abszolút értékben is nagyságrenddel nagyobb létszámot jelentett, mint a demográfiai csúcsot megelőző időszakokban. A mennyiségi expanzió e szakaszában nem volt olyan tudatos és explicit oktatáspolitikai, amely az érettségihez vezető képzés súlyának növekedését társadalmi célul tűzte volna ki” (Balázs 2003:57).

⁴⁰ „Minden óvodába fel kell venni egy sváb dadát és megoldottuk a nyelvoktatás kérdését” Acél György véleménye (Boldizsár Gábor közlése 2008)

⁴¹ Ratkó Anna 1950-1953 között volt egészségügyi miniszter. Az ő nevéhez fűződő népesséspolitikai a gyermekek számának gyors növekedését kívánta biztosítani, ám e mellé nem a hatvanas évek közepére jellemző népesséspolitikai tiltó-támogató rendszerét állította, hanem kizárólag tiltó eszközöket alkalmazott. Abortusztilalmat vezetett be, s gyermektelenségi adót. Ezek 1956-ig voltak érvényben.

⁴² A GYES (Gyermekegondozási Segély) támogatta a nőket abban, hogy otthon maradjanak a gyermek 3, majd 2 éves koráig. Ez valójában a létszámfelesleggel működő munkaerőpiacról kivonta a nőket, egyfajta munkanélküli segélyként funkcionált. Miközben kétségkívül erősítette a kisgyermekkori kötődést és ebben az összefüggésben hasznos volt, másrészt viszont problémákat okozott a munkaerő piacra való visszatérésében, beilleszkedésében. (lásd 3/1967. (I.29.) Korm. sz. rendelet)

6.1.2 A közoktatás funkciózavara – közoktatás-politikai viták

1984-ben a Pedagógiai Szemle hasábjain a nyelvtanulásról, eredményességéről szakmai vita nyílt. Az 5. 6. 7-8. és 9. 11. lapszám külön tematikus rovatot szentelt e témának. A 12. lapszámban Fülöp Károly, az OPI Idegen nyelvi osztályának vezetője – a vita elindója – a vitát lezárta. Ebben egyszerre támogatta meg az orosz nyelv szükségességét és hasznát, valamint tanításának gyengeségeit, s az eredményes idegen nyelvoktatás irányába való elmozdulást. A meglévő keretek között azonban ez utóbbinak már nem volt esélye.

Ennek a szakmai vitának a fókuszában közvetlenül az orosz nyelvtanulás állt: óraszámok, nyelvtanulási szerkezet, nyelvtanulási utak, zsákutcák, s egyre inkább a nyelvtanulási választék kérdése. A vitában iskolai pedagógusok, egyetemi oktatók vettek részt, melyre a végén Fülöp Károly reflektált, ami a téma lezárásával járt. Vitaindító tanulmánya az idegen nyelvoktatás társadalmi jelentőségének növekedéséből indult ki, mellyel nem áll arányba a közoktatási ráfordítás a különböző, nem orosz idegen nyelvekhez való hozzáférés szempontjából (Fülöp 1984/a: 249-255; Fülöp 1984/b: 291-298). Fülöp óvatosan egyensúlyoz a szokásos párthatározati idézetek és az iskola világa között, ahol „régóta érzékelik a problémákat”, s „nem elégedettek az eredményekkel”. „Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat – többek között – foglalkozott az idegen nyelvoktatás kérdésével is, fontosnak ítélve annak fejlesztését. Hét évvel később, 1979 januárjában az MSZMP KB AP újra napirendre tűzte az idegen nyelvek oktatásának helyzetét, és megállapította, hogy az – bár a 60-as évek óta sokat fejlődött – még mindig elmarad az igényektől. [...] Az eltelt négy esztendő alatt ezeknek a feladatoknak egy része – nem jelentéktelen része – megvalósult, más részük még messze van a megvalósulástól” (Fülöp 1984/a:249-250). A „realitások földközeli nézőpontja” az óraszámokat, tanári és tanulók segédleteket és az iskolai nyelvoktatással szembeni elvárásokat állítja szembe egymással; az előbbivel magyarázva a tanítás sikertelenségét, az elmaradt eredményeket. A tanulmány oly módon kritikai, hogy közben a lényegét nem érinti. A felelősség megosztását célozza, s levenni kívánja az iskoláról (közvetve az államról) a terhet és felelősséget a „sokrétű és differenciált igények kielégítése terén.”⁴³

⁴³ „A közvélemény az idegen nyelvi ismeretek, készségek megszerzését, sőt a széleskörűen differenciált igények kielégítését is az iskolától, az iskolai nyelvoktatástól reméli. Azt várja el az általános, majd a középiskolát végzett fiataaltól, hogy a mindennapi élet egyszerű szituációiban tudjon idegen nyelven kommunikálni. Értse meg a választott pályával, munkakörével kapcsolatos szakirodalmat, töltsse be az alkalmi tolmács és idegenvezető szerepét, a különféle felsőoktatási intézményekben készülők pedig rendelkezzenek megfelelő nyelvi, irodalmi, stilisztikai ismeretekkel, stb. Ennek a sokrétű, differenciált igényeknek az iskola – a mai gazdasági hátterét, személyi-tárgyi lehetőségeit figyelembe véve – önmagában nem képes eleget tenni. Be kell látni és láttatni, hogy az alkalmazásra kész, teljesítményképes nyelvtudás tömeges kialakítása az iskola, a közművelődési intézmények és a szülői ház együttes feladata.” (Fülöp 1984/a: 249.)

A problémák forrásaként szinte minden szokásos téma előkerült: óraszám, fakultáció, OKTV, tankönyvek, tudás- vagy neveltségbeli hiány, motivációhiány (pl. Bán 1984, Bárdos 1984, Medgyes 1984, Egressy 1984, Papp 1984, Pataki 1984, Péter 1984, T. Radnai 1984)⁴⁴ - némelyik közismert demagógiai apparátussal fűszerezte mondanivalóját, az aktuális alapp probléma megértésének teljes hiányát mutatva, mások pragmatikus vagy éppen új nézőpontot jelenítettek meg. A tömegesen kötelező orosz tanulás minden iskolafokon felvetette a hatékonyság elmaradásának kérdését, melyet azonban visszautaltak abba a körbe, amelyből az fakadt, s ebben az értelemben a vitázók „egy helyben jártak.”⁴⁵ Nem sok évvel később, 1988-ban már nyelvpolitikai állásfoglalás is helyet kapott. „1949 óta tanári becslés alapján legalább 10-15 egymástól eltérő gondolkodású generáció nőtt fel, akiknek életében – szemben az akkor döntést hozókkal – már bizonyossá vált, hogy az orosz nyelv nem vált világméretű közvetítő nyelvvé, az orosz nem vált a nemzetközi turizmus nyelvévé, az orosz Magyarországon nem vált a társadalmi presztízs részévé. Az orosz nyelv tanításába intézményesen beépített igénytelenség a belenyugvásnak egy olyan társadalmi gyakorlata, amely nem ostromolja a nyelvtudásnak azokat a standardjait, ahol a nyelv mint eszköz egy kultúra közvetítőjévé válhat (Bárdos 1988: 168).

Mindent egybe vetve a vitasorozat fontos állomás a nyelvoktatás történetében és semmiképpen nem hatás nélküli. Az egyik fókuszban Bán Ervin és Medgyes Péter kommunikatív kompetencia melletti érvek tekintendők, beleértve az osztálytermi nyelvhasználat megújítását is (Bán 1984, Medgyes 1995). A cikksorozat másik fókuszának Bárdos Jenő írása tekinthető (Bárdos 1984: 471), aki a „tanári tekintély”, „tanári öntudat” visszaállításának törekvését láttatja az utolsó évtized tudományos kutatásaiban (Kosáry 1976; Mészáros 1981 - idézi Bárdos 1984: 471), ezzel közvetve a „decentralizált oktatásirányítási rendszer” mellett érvel, s a tanárt új nyelvpolitikai kontextusban önálló döntésre képes pozícióba helyezi. E viták lényegileg az iskolarendszer teljesítőképességéről

⁴⁴ „Motiváció: Én a hetedik és nyolcadik gimnázium közötti nyáron –orosz-francia szakra készülve az egyetemre, elolvastam oroszul a „Háború és Béké”-t. [...] Tettem ezt egy teljesen más korszakban, generációm más tagjaihoz hasonlóan, két falujárás és három házi agitáció között. Mi sem áll távolabb tőlem, mint ebből egy „bezzeg a mai ifjúság”-féle retrográd konzekvencia levonása. Egyszerűen nem találtuk meg – mi felnőttek, az oktatás művelői és irányítói – a mai kornak megfelelő motiválást, mely két focimeccs és három diszkóklub között hétköznapi hőstettekre ösztönözné [...] a fiatalokat.” (Papp 1984: 468.)

⁴⁵ „Iskolánk orosz nyelvi munkaközössége azokat a tanulókat kötelezte felzárkóztatásra, akik a feladatlap alapján 50%-os vagy az alatti eredményt érték el. Ennek megfelelően osztályonként 20-25 tanuló vett részt felzárkóztatásban orosz nyelvből. Próbáltunk beszélni az általános iskolai orosz tanárokkal arról, hogy mit javítsanak, de az eredmény mégis elmaradt. A tanulók 70%-a felzárkóztatásra szorult. Nem ez az út, hanem a haladó orosz nyelvi csoportok indítása.” (Egressy 1984: 477)

szóltak centralizált oktatásirányítás keretei között. A nyelvtanítás/nyelvtanulás történet és jelene is a szakmai érdeklődés előterébe került (Bárdos 1988). Feltevődött a kérdés, hogy kinek van joga dönteni a heti óraszámról egy adott tantárgyban vagy éppen a tantárgyak tanítási nyelvében, tágabb kontextusban a döntésről, autonómiáról.

6.1.3 Közoktatás-politikai vita az iskolai szabadságról

1984-ben, az idegen nyelvvoktatásról szóló vitasorozattal egy időben, ugyancsak a Pedagógiai Szemle hasábjain tanulmányok jelentek meg az iskolai innovációkról, kísérletekről. Feszegették az alapkérdéseket, nevezetesen, hogy milyen a kapcsolat a kísérlet és a centralizált oktatási rendszer között (Halász 1984), hogy mennyiben járulnak hozzá a kísérletek, innovációk, egyedi megoldások vagy modellkísérletek a közoktatás fejlődéséhez és mennyiben kritikái annak. Hátterében nem csak a hazai közoktatásban érezhető fellazulás állt, hanem az iskolai kutatások, a kutató pedagógus fogalmának megjelenése a nemzetközi szakirodalomban (Best 1983, Monteil 1983, Landsheere 1986 – idézi Kovács 1988:965-967). Ez a tudománytörténeti időszak, amikor az oktatáspolitikai kutatások közkinccsé tétele érdekében új angol nyelvű folyóirat lát napvilágot – Journal of Education Policy (Halász és Nagy 1986:1246–250). Az 1985. évi közoktatási törvénytől lendületet kapva a tudományt és az oktatáspolitikát is áthatotta a törekvés, hogy a határozott központi irányítású nagy rendszerben zajló reformokat össze kell kapcsolni az iskola szintjén zajló reformfolyamatokkal (Kozma 2001). 2001-ben jelent meg Báthory Zoltán Maratoni reform című könyve, mely gazdagon árnyalja ennek a korszaknak felszínén látható és mélyebb elemzéssel hozzáférhető bonyolult jelenségeit.

6.2 TÖREKVÉSEK A ZÁRT OKTATÁSPOLITIKÁVAL, NYELVPOLITIKÁVAL SZEMBEN

6.2.1 A nyelvtanulás iskolán kívülre terelődik

A '80-as évek második felének jellemzője a magán nyelviskolai piac, amely nem csak azért érdemel figyelmet, mert megadta azt, amit nem tudott megadni az állam, hanem mert megadta a nyelvtanulásnak egyfajta „második iskola” formáját olyan tanulóknak, akik ezt társadalmi státuszuk alapján igénybe tudták és akarták venni, s azért is, mert ezzel együtt nyilvánosságot kapott a tény, hogy léteznek korszerű, kommunikatív nyelvpedagógiai módszerek, taneszközök. A szakmailag képzett pedagógusok közoktatásból magán-iskolába kivitt szaktudással akadálytalanul megvalósíthatták azt, amire a merev iskolarendszerben nem vagy csak aránytalan erőfeszítések árán volt, mód. Tömeges javulást ezzel nem lehetett elérni, de átmenetileg csitította az értelmiség idegen nyelvtudáshiány miatt felháborodott részét, másrészt a nyelvtanulást – egy bizonyos szempontból – az egyéni felelősségi körbe utalta. A magán nyelviskolák számának növekedése összefügg a gazdasági életben bekövetkezett változásokkal, a piacképes kereslet megjelenésével, s nem utolsósorban a

társadalom nyelvi attitűdjével, s annak manifesztálódásával, hogy a magán nyelviskolai kínálatban szabadon lehet idegen nyelvet választani. Hasonló okból ajánlották az idegen nyelvoktatást az ismeretterjesztő és közművelődési intézmények is. 1980–1990 között a TIT-ben idegen nyelvet tanulók száma: 49000-ről 71000-re nőtt, a közművelődési intézményekben 17000-ről 97000-re. „Az a köztudott, de hivatalosan „agyonhallgatott” tény, hogy az oktatási rendszeren kívül szervezett nyelvoktatás valójában a nyugati nyelvek tanulását szolgálta, akkor nyert bizonyítást, amikor 1990-ben (az orosz nyelvtanulás kötelező jellegének eltörlését követő évben), az oktatási statisztikákban megjelentek a tanfolyami nyelvtanulás adatai. Felért egy népszavazással, hogy a közel százhetvenezer tanfolyami résztvevőnek alig több mint egy ezreléke – az egész országban mindössze 257 fő – választotta az orosz nyelvet. Ebből a látleletből egyérteművé vált a 40 évig támogatott, erőltetett orosz nyelv teljes elutasítása” (Vágó 2007: 671).

6.2.2 A közoktatás „hangja”: egyedi engedélyek, iskola- és modellkísérletek

Ami a közoktatást illeti, itt fejlesztések, egyedi engedélyek, kísérletek, kipróbálások jelentették a „kiskaput” (Vágó 2000: 672): új tananyagokat, módszereket próbáltak ki, vagy szerkezeti változtatásokat hajtottak végre a nyelvtanulásban (tömbösített, haladó csoportokat létesített). Ezek a „nyugati” nyelveket állították a középpontba vagy két idegen nyelvvel próbálkoztak, ahol tudtak, s elhanyagolták az orosz nyelvhez kötött „innovációt”. Az „önerős” próbálkozásoktól a tudományosan alátámasztott kísérletekig a kezdeményezések széles spektruma épült ki a központi tantervtől eltérő oktatásra, és benne az idegen nyelvoktatásra. Például, az OKKFT TS – 4/1.3. Szakképzés és Gazdaság alprogramban vett részt a később két tanítási nyelvű oktatást folytató Hunfalvy János Közgazdasági Szakközépiskola. A kutatási terv előzményként az iskola és a vállalatok közötti együttműködést hozza fel, amely 1977-től támogatta az iskola profilkeresését. „Ezekon a megbeszéléseken rendkívül hasznos észrevételeket kaptunk - a sok elismerő szó mellett – arra vonatkozóan, hogy az iskolai képzés milyen területeken nem ad kellő mélységű alapokat a külkereskedelem jövőző dolgozói számára. Szerintük, a gyerekek nyelvismerete jó tanulmányi eredmény esetén sem éri el a vállalati igényszintet, járatlanok a számítógépes ügyvitelben. [...] „A külkereskedelemben elhelyezkedők 71%-át a vállalatok azonnal továbbképzésre küldik [...]: 55%-ot nyelvtanfolyamra” (Hunfalvy Kutatási 1988:6). Az iskola az előbb idézett alprogram keretében ún. modellkísérletet folytatott a külkereskedelmi ágazatban a korábbinál eredményesebb idegen nyelvoktatás bevezetésére 4+1 rendszerben. Ennek során két idegen nyelvet lehetett tanulni: az orosz valamint az angolt, a franciát vagy a németet (Bernáth 1991, 2001).

Idegen nyelvoktatást is érintő iskolakísérlet folyt Pécsen az Apáczai Csere János Nevelési Központban Mihály Ottó (OPI) vezetésével.⁴⁶ Az OKKFT 6. főirány 422. sz. és az OKKFT B. 2. 4.2.3. (Korszerű iskola megvalósításának lehetőségei a többfunkciós intézmény keretei között című) kutatási terv 1978-tól kezdte az ANK kiépítését az általános iskolától felmenő rendszerben⁴⁷. Középiskolai folytatásként a kutatás eredetileg a Gáspár-féle modellt célozta meg, azonban 1983-ban kiderült, hogy annak nincsenek meg a jogi feltételei. Új koncepció 1984-ben merült fel, amely a megindult központi fejlesztésű két tanítási nyelvű (kéttannyelvű) oktatást állította be egyedi rendszerébe, annak ún. nulladik évet nem feltételező változatát. Párhuzamosan egy általános tagozatot nyitott, valamint felhasználta – a később (1989) ugyancsak két tanítási nyelvű oktatást vállaló – szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban akkor folyó Studium Generale tapasztalatait is. A pécsi kétnyelvű kísérlet filozófiája nem csak szerkezetében tért el az országostól, hanem filozófiájában is. Azzal érvelt, hogy idegen nyelvoktatás korábban a művelődési házban „műhely jelleggel” folyt, ami nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Viszont a kísérlet résztvevői úgy látták, hogy „luxus” nem építeni arra a tényre, hogy Pécsen három általános iskolában is van szakosított angol nyelvoktatás, s e gyerekeknek tanulási folytatást lehet így biztosítani (Apáczai Kutatás 1986).

6.3 AZ OROSZNYELV-TANULÁS KÖTELEZŐSÉGÉNEK VITATÁSA MAJD MEGSZÜNTETÉSE

6.3.1 Az orosz nyelvvel szembeni ellenállás szimbolikus üzenetei

Az 1980-as évekre a magyar gazdaság rákényszerül a nyugati nyitásra, a szerény jólétben élő magyar állampolgár engedélyt kaphatott arra, hogy háromévente egyszer 50 dollárral a zsebében nyugatra utazzon. Lassan, de kezdtek megismerni, hogy mi van a „vasfüggöny” mögött. A televízió lett a fő szórakoztató média, nyugati filmeket vetítenek, nyugati slágereket hallgatnak a fiatalok. Egyre erősebb „nyelvéhség” mutatkozott a társadalomban használható nyelvek és nyelvtudás iránt, amellyel külföldön el lehet boldogulni, külföldi folyóiratokat, külföldi kiadású könyveket lehet olvasni (Vámos 2008a). Köznevelési lehetőség hiányában virágoztak a magán nyelvtanfolyamok. Aki megengedhette magának, az magántanárt fogadott (Terestyéni 2000).

Az orosz nyelvtanulás kötelezőségének kérdése a nyolcvanas évek második felében lett a politikai diskurzus része. Néhány év eltelt addig, míg az oktatásirányítás napirendjére tűzte (1988-ban) az előterjesztést Az orosz, valamint az idegen nyelv oktatásának és feladatainak politikai és pedagógiai összefüggései címmel a Magyar Szocialista Munkáspárt művelődési

⁴⁶ Interjú Bertalan János a pécsi Apáczai Cs. J. ÁNK igazgatójával (2008)

⁴⁷ A kutatási terv kutatásra való felhasználása az igazgató engedélyével.

minisztériumi pártbizottsága számára, amit az megtárgyalt (MM G.O. Előterjesztés 1988).⁴⁸ A bevezetőben leírtak jelzést adnak a problémák természetéről. Óvatosak a megfogalmazások („úgy tűnik”), továbbra is egyensúlyra törekcszenek és ismét a hatékonyság kérdését feszegetik („fontosságának felismerésén túl” – „sürgetik hatékonyabbá tételét”). Viszont először fogalmazódik meg a szabad nyelvoktatás: „felvetődött az orosz nyelv kötelezőségének kérdése.” „Úgy tűnik, hogy látványosan megváltozott az utóbbi időben a társadalom viszonya az idegen nyelvekhez, az idegen nyelvek tanulásához. A nyelvtudás sokat hangoztatott gazdasági, politikai, kulturális stb. fontosságának felismerésén túl sűrgetik a nyelvtanulás oktatási rendszerbeli feltételeinek eredményesebbé, hatékonyabbá tételét. Az elműlt időkben ezzel összefűggsben is többször felvetődött az orosz nyelv kötelezőségének kérdése.” (Előterjesztés 1988:1). „A közvélemény és a középiskolai pedagógus társadalom – néhány kivételtől eltekintve általában megkérdőjelezi az általános iskolai idegennyelv-oktatás eredményességét. Az okok mélyebb elemzésére még nem került sor. Több nyelvtanítással foglalkozó szakember is megállapította, hogy a 4-5 évig tartó orosz nyelvtanulás után a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőkészsége gyenge. Tudásuk általában nincs arányban a befektetett idővel és az energiákkal. Felvetik azt is, hogy az anyanyelvi izoláltság feloldására a magyar anyanyelvű tanulóknál vajon a cirill írásmódú orosz nyelv-e a legalkalmasabb? Gond van a tanulók motiváltságával, az iskolák szaktanári ellátottságával is. Úgy tűnik, hogy az eredmények tömeges elmaradása, a hatékonyság hiánya mögött feltételbeli, pedagógiai és politikai problémák is meghűzódnak” (u.o).

Az oktatási kormányzat a megoldást ekkor még – elismerve a nyelvoktatásban folyó kezdeményezések értékeit – a politikán kívűli világba helyezte, a módszerekben, segédletekben, csoportbontásban jelenítette meg, valamint „az órakeretek jobb kihasználását”, valamint kísérleteket, egyedi engedélyeket adott ki. A látszólag változatlan társadalmi-politikai mezőben persze már „semmi sem ugyanaz”. Az előterjesztés szerint a Művelődési Minisztérium látja az oroszhoz kötődő politikai érdekeket, de (óvatosan) politikai felhatalmazást akart szerezni a továbblépéshez.⁴⁹ A fenti, 1988-as előterjesztéssel fogalmazódott meg először a felső állami és pártvezetésben a politikai szempont, először kerültek deklarálásra az orosz nyelvtanulás „pedagógiai” problémái, a hosszú, akár 10-12 éven át tartó tanulás kudarcai. A két szempontot, a politikai jellegű aggályokat és a pedagógiai kérdéseket egymást támogató, kiegészítő szempontként jelenítették meg. Óvatos

⁴⁸ Előterjesztés iktatószám nélkül.

⁴⁹ Boldizsár Gábor, az MM Gimnáziumi osztályvezető elmondása szerint a kétnyelvű iskolai programok bevezetésekor a Szovjetunióba utazott az oroszul tanítani tudó szaktanárok és orosz nyelvű szakkönyvek egyeztetésére. Az ottani oktatási minisztérium miniszterhelyettesével folytatott megbeszélésen felvetette, hogy mi legyen az orosz nyelv kötelezőségével Magyarországon, meddig legyen kötelező? A miniszterhelyettes megvonta a vállát és azt mondta: „Mi nem mondtuk, hogy kötelező legyen!” (Interjú 2008)

alternatívaként felvetik a szabad nyelvválasztást (másfél évvel a rendszerváltozás előtt), ám azt az érvényben lévő keretek között, pragmatikusan, a rendszer önfejlődése útján képzeltek el. „A társadalom igényli az idegen nyelv(ek)et jól tudó szakemberek képzését, s úgy látjuk, hogy a nyelvtanulási kedv is fokozódik. Mindezekkel összefüggésben is felvetődik az orosz nyelv helyzete. A véleményeket leginkább pedagógiai, nyelvészeti, oktatásszervezési kérdésként találják. Esetenként politikai összefüggéseket keresnek. [...] A Művelődési Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet, az érvényben lévő óratervek, tantervek, jogszabályok alapján képviselik a hivatalos álláspontot.” – szögeződik le, ám utolsó mondatként, a fejlesztési irányok között a legfontosabb mondat ott van: „Alternatívákat tartalmazó javaslatot dolgozunk ki az idegen nyelvek szabad választására.” (Előterjesztés 1988). Ennek a megkésett intézkedési tervnek már nem volt sem szakmai, sem politikai hozadéka. A rendszerváltozás felgyorsította és saját lendületével pörgette tovább az eseményeket.

6.3.2 A nyelvelsajátítás új rendszere

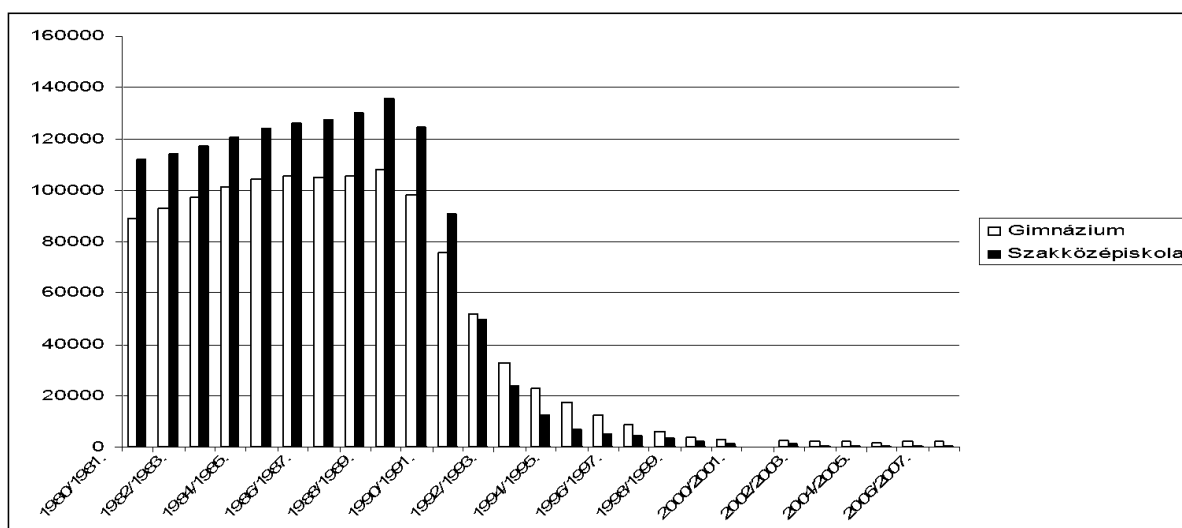
Az oktatási kormányzat – a megjelenés gyors átfutásának érdekében – nem jogi érvényű ún. közleményt adott ki (Művelődési Közlöny 1989. évi 12. száma, Kelemen 1989) az általános iskolák, középfokú iskolák és a felsőoktatási intézmények számára (MK 1989.12:906). Az „egyedi” engedély kifejezés megzavarta az iskolákat, ezért a Köznevelés 1989. évi 24. számban Kelemen Elemér államtitkár hangsúlyozza: „Korábbi álláspontunktól eltérően tehát az iskoláknak nem kell egyedi engedélyt kérniük a minisztériumtól”. Ezt, illetve a kiadott közleményt az új, demokratikus kormány is megerősítette (Honti 1989). Az óraszámok – a nemzeti alaptanterv bevezetéséig – változatlanok maradtak, érvényes maradt a tanterv is egy ideig, de a tankönyvválasztást már intézményi hatáskörbe tették. Az előbb idézett közleményben még „a nevelési-oktatási intézménnyel munkaviszonyban álló főfoglalkozású orosznyelv-szakos pedagógusok foglalkoztatását biztosítani kell” – megfogalmazás szerepel, később a nyelvválasztással összefüggő tanárigény átképzéssel (MM. 201/1989. sz. rend.), illetve a felsőoktatási képzési kapacitás bővítésével, az ún. hároméves angol nyelvtanári képzés bevezetésével próbálták rövid idő alatt biztosítani, ami nem volt problémamentes (Poór 1994:28). Ami a korábbi vitakérdések fókuszát, az idegen nyelvi óraszámot illeti – mint valami kényes kérdést, először mindenki kerülte. Az óraszámemelés ugyanis legalább annyira „matematikai” kérdés, mint amennyire a műveltségről alkotott nézet kérdése. Valójában majd a nemzeti alaptanterv teremt mozgásteret az iskoláknak arra, hogy saját értékrendjük szerint alakítsanak a kereteken belül. Most, az első intézkedéssel – mivel hiányoztak a szabad nyelvválasztáshoz szükséges idegen szakos tanárok – az állam fenntartotta magának a jogot arra, hogy országosan egységes óraszámot írjon elő (Honti 1989). „A választott idegen nyelv a) oktatására az óratervben négy évre előírt óraszámot kell felhasználni, b) oktatása a művelődési miniszter által kiadott nevelési-oktatási terv alapján folyhat, c) oktatásánál a

művelődési miniszter által jóváhagyott tankönyvet kell használni. [...] A szülők beleegyezésével egyéb tankönyvek is felhasználhatók” (MK 1989. 12: 907).

6.4 SZABAD NYELVVÁLASZTÁS AZ ISKOLÁBAN

Az intézkedés felmenő rendszerben javasolta a szabad nyelvválasztás bevezetését; az 1990-es években az orosz nyelvet tanulók száma ennél az ütemnél gyorsabban csökkent. Az idősebb orosz tanárok nyugdíjba mennek, a két szakosok a másik szakjukat fejlesztették vagy más megoldást kerestek. Az 1992/1993. tanévben 1951 orosz szakos gimnáziumi tanár közül 866 tanítja a tárgyat, a szakközépiskolákban a 1228 fő közül 431. 1999/2000. tanévben az 1633 orosz szakos gimnáziumi tanár közül csak 155-öt, az 1144 szakközépiskolai tanár közül pedig 69 főt jeleznek a statisztikák.²⁵ év alatt a tanulók száma néhány százra csökkent, s ezen a szinten stabilizálódott (6.1. Ábra).

6.1. Ábra. Orosz nyelvet tanuló középiskolások száma 1980/1981-2006/2007. tanév között



Forrás: Statisztikai évkönyvek, középfokú oktatás

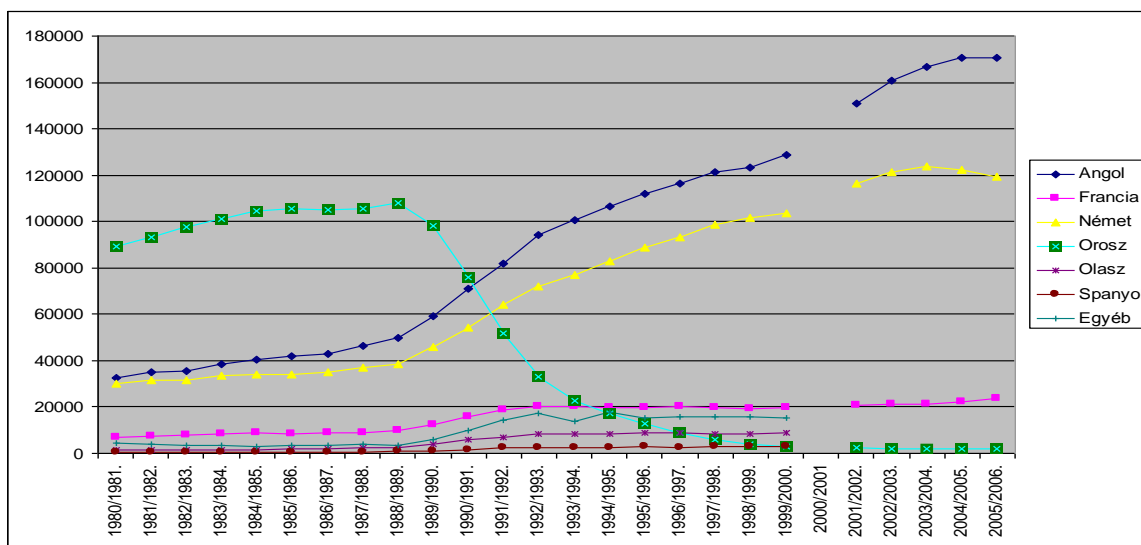
Az orosz nyelv kötelező oktatásának feloldására a középiskolák azonnal nyelvváltással és nyelvi kínálattal reagáltak. Nem csak a kifutó oroszos évfolyamok helyébe lépő új első osztályosoknak ajánlottak nyugati nyelveket, hanem a bent lévő évfolyamoknak is. Az 1992/1993. tanévben a gimnáziumi IV. évfolyamon (ma 12. évfolyam) országosan összesen 11087 fő tanult alapóraszámban orosz nyelvet, míg ugyanebben a tanévben az I. évfolyamon (9. évfolyam) csak 2790 fő, négy évvel később, már csak 767 fő. Hét évvel a rendszerváltozás után az orosz tanulókat összes száma a gimnáziumban 4498 fő volt. Hasonló tendencia játszódik le a szakközépiskolák körében is. Az 1991/1992. tanévben először fordul meg a gimnáziumi-szakközépiskolai tanulószám. Ettől az évtől kezdve többen tanulnak orosz nyelvet a gimnáziumban, mint a szakképzésben, de a tanulók aránya megközelítően azonos.

Az 1980/1981 és 2006/2007. tanévi időszakot idegen nyelvoktatás szempontjából jogilag a rendszerváltozás osztja két részre, a „nyelvoktatás-politikai fordulat évének” mégis az 1991/1992. év tekinthető. A nyelvi arányokban történt átrendeződést ugyanis két oldalról: a bejövő évfolyamok és bent tanulók oldaláról egyszerre idézte elő. A két év alatti gyors átrendeződés nem magyarázható meg pusztán a kimenő és bejövő évfolyamok közötti különbséggel, hiszen az csak néhány ezer fő eltérést hozna. Ha összehasonlítunk két korcsoportot, akkor azt látjuk, hogy például orosz, angolt és német nyelvet tanulók, akik az 1985/1986. tanévben voltak elsős gimnazisták, a körükben tapasztalható természetes fogyást meghaladóan több ezer fő veszteséggel jutottak el az 1988/1989. tanévi érettségi vizsgáig.

Annál a korcsoportnál viszont, amelyik az 1988/1989. tanévben kezdte el gimnáziumi tanulmányait és az 1991/1992. tanévben érettségizett, a tanulók száma a német esetében a természetes lemorzsolódás ívét mutatja, viszont szignifikáns létszámcsökkenést az orosznál és az emelkedés az angolt tanulóknál. Az összes tanulóra érvényes nyelvtanulói létszám tehát nem csak a kimenő és a bejövő korosztályok különbségéből adódóan ugrik meg néhány év alatt, hanem a miatt is, hogy mintegy tízezernyi tanuló hagyja abba az orosz nyelv tanulását az első gimnáziumi tanév után, s a második gimnáziumi tanévben már angolt kezd el tanulni. Ugyanez a jelenség még a második évfolyamosok körében is tapasztalható, akik harmadiktól vagy negyedikben tanultak új nyelvet (MKM.42.146/1992.IX. számú ügyszer): „A múlt év december 11-én érkezett levelében jelezte, hogy az ebben a tanévben végző IV. osztályos gimnáziumi tanulók közül 30-an a II. év végén abbahagyták az orosz nyelv tanulását azzal, hogy a III. osztálytól kezdve másik idegen nyelvet fognak tanulni. Az iskola nyelvtanár hiányában ezen ígéretét nem tudta teljesíteni, ami azt eredményezte, hogy az említett 30 tanuló a III. és IV. osztályban nem tanult második idegen nyelvet. A szaktanár hiányára, valamint az iskola életében bekövetkezett változásra figyelemmel hozzájárulok, hogy az a 30 IV. évf. tanuló, akik önhibájukon kívül nem tanultak második idegen nyelvet, mentesüljenek ezen kötelezettség alól és befejezhessék tanulmányaikat. Az érintett tanulók bizonyítványának jegyzetirovatába az engedélyt és számát be kell jegyezni.”

A gimnáziumban tanulható két idegen nyelv közül az egyik az angol másik a német lett, a többi a francia, olasz, spanyol, orosz közül kerül ki. A változás trendje 2005 ig követett, melyben a gyors átrendeződés jól látható (6.2. Ábra).

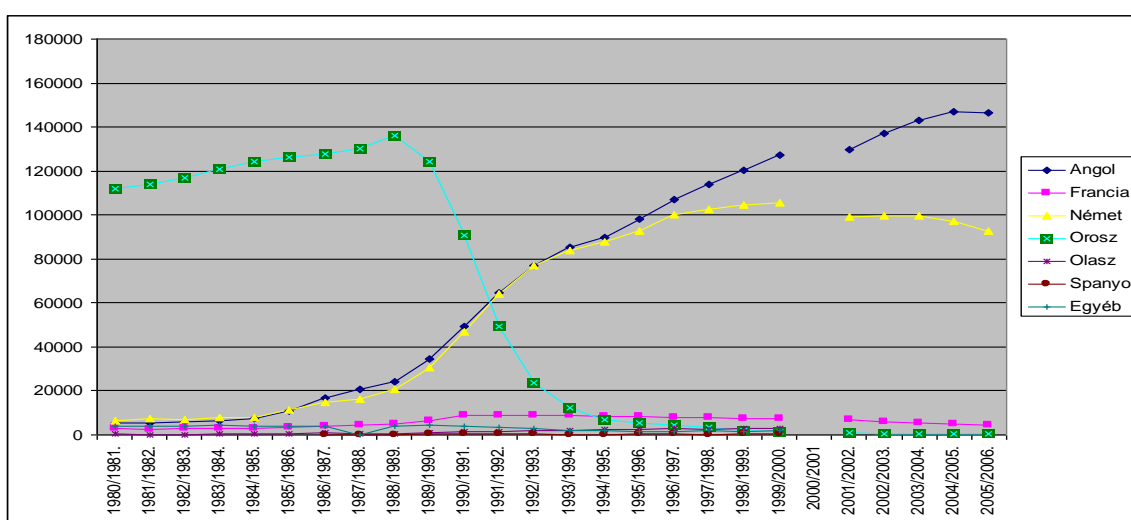
6.2. Ábra. Idegen nyelvtanulók száma a gimnáziumokban az 1980/1981. tanév és a 2006/2007. tanév között



Forrás: oktatási minisztériumi statisztikák

A szakközépiskolában néhány éves késéssel mutatható ki ugyanez a tendencia. Viszont a két „nagy” nyelv, az angol és a német egymástól való eltávolodása csak a nyelvoktatás liberalizálása után több évvel, az 1995/1996. tanévtől következik be (6.3. Ábra).

6.3.Ábra. Idegen nyelvtanulók száma a szakközépiskolákban 1980/1981 - 2006/2007.

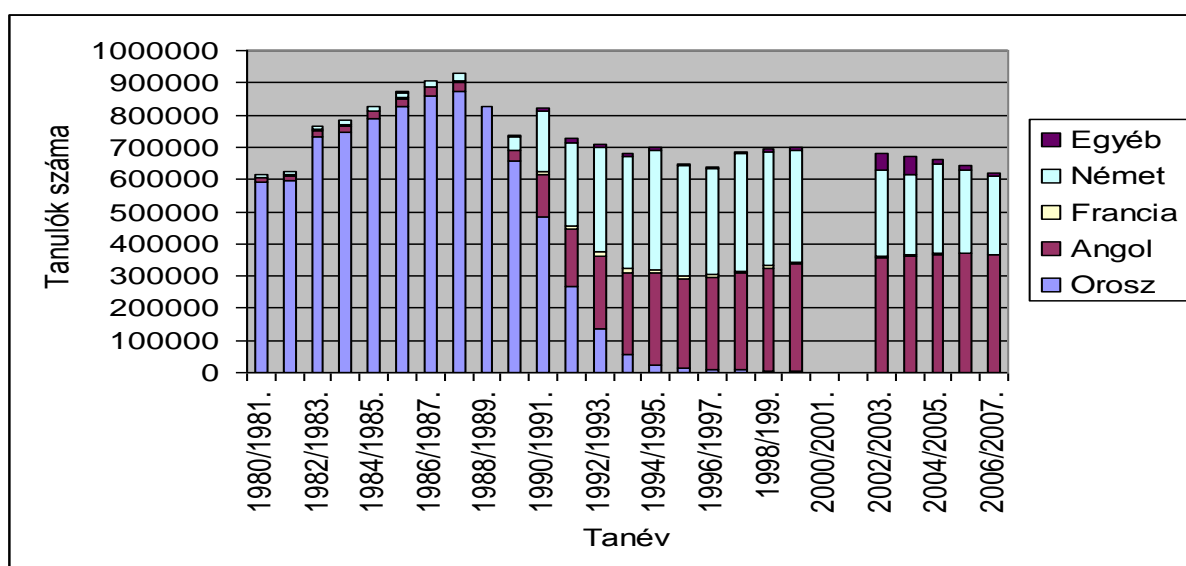


Forrás: oktatási minisztériumi statisztikák

Az 1994/1995. tanévben, amikor már a tanulók teljes köre a szabad nyelvválasztásban kezdett tanulni, az orosz tanulók aránya a gimnáziumban 7%, a szakközépiskolában 4% lett.

Az 1997/1998. tanévben a szakközépiskolákban, az 1998/1999. tanévben a gimnáziumokban is egy százalékra esik az arány. Az utolsó vizsgált évben, azaz a 2006/2007. tanévben a gimnáziumban 0,6% (2028 fő), a szakközépiskolában 0,3% (630 fő) tanul orosz, vagyis az olyan ún. kevésbé tanult nyelvek közé került, mint az olasz vagy a spanyol. A 2001/2002. tanévben statisztikai adatként az orosz nyelvet már önállóan nem tüntetik fel. Az orosz nyelv tanulásának csökkenő tendenciája értelemszerűen átrendezte a tanult nyelvek arányát, elsősorban az angol javára, de a szakközépiskolában egy ideig a német nyelvtanulóknak nagyobb az aránya. A nyelvtanulási fordulat az általános iskolában a rendszerváltozással áll be; a kilencvenes évek végéig tartó mintegy 10 év alatt az angolt tanulók száma utoléri a németet tanulókét, s 2002/2003. tanévben 10 ezerrel meghaladja azt. Az ún. egyéb nyelveket kevesen választják (6.4. Ábra).

4.4. Ábra. Idegen nyelvtanulók száma az általános iskolában nyelvenként 1980/1981 és 2006/2007. között



Forrás: Oktatási statisztikák

6.5 ÖSSZEGZÉS

A hidegháború enyhülésével egyre nagyobb igény mutatkozott ún. nyugati nyelvek tanulására. A társadalomban megmutatkozó nyelvéséget előbb az iskolán kívüli nyelvoktatási piacosításával próbálták kezelni, mely betagozódott az egyébként is folyt gazdasági liberalizációba a '80-as évekre. Ekkorra azonban már a köznevelés „termelékenysége” is napirendre kerül, abban az egyik nagy témakör az idegen nyelvoktatás volt. A rendszerváltozással rövid idő alatt a köznevelésben is változások zajlanak, eltörlik az orosz nyelv kötelező tanítását és tanulását, melyre az iskolák és a tanuók is gyorsan

reagálnak. Az orosz nyelv kizorulása – még az orosz szakos tanárok átképzésének lezárulta előtt, – 1-2 év alatt lezajlik.

7 TANNYELVPOLITIKAI FORDULAT AZ 1980-AS ÉVEKBEN

- Miért éppen az 1980-as évek második felében jelentek meg az új kétnyelvű iskolák?
- Milyen mozgástér volt a kéttannyelvű program pedagógiai/tannyelvpedagógiai jellemzőinek kialakítására?
- Az 1980-1990 közötti időszakban felgyorsuló társadalmi, politikai változások hogyan hatottak a kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztésre és a program bevezetésére?
- Milyen hatással volt a kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztés a közoktatásra, nyelvoktatására?

Az 1980-as évek – a diktatúra utolsó évtizede (bár ezt csak utólag lehet így azonosítani). Erre utal azonban az is, hogy míg az 1970-es években központi döntéssel lehetett intézkedni arról, hogy létrejöjjön a Körösi Csoma Sándor Magyar-Orosz Gimnázium, addig az 1980-as évek közepén már hosszadalmas egyeztetések kellettek az iskolafenntartó tanácsokkal, hogy új két tanítási nyelvű iskolahálózat kiépítése megkezdődhessen. 1984-ban párt- és kormányegyetértéssel elkészült a nagyszabású Művelődési Minisztériumi koncepció, mely 3-3 angol, francia, német, 1-1 olasz és spanyol kéttannyelvű gimnáziumra vonatkozott (Vámos, 2014). A Magyar Szocialista Munkáspárt beszámolót kért ugyan róla, de nem kommentálta a tervet, melynek vonzásában megnyitotta kapuit újra a British Council, tanárokkal, tankönyvekkel, videomagnókkal, fénymásológépekkel, tanulói csereprogramokkal támogatva saját tannyelvének újbóli legitimációját, hasonlóan a Goethe Institut, a Servantes Intézet, a Francia és Olasz Intézet. A társadalom felfokozott várakozással nézett a program elé, mely szokatlanul színes marketingre épült (Vámos 2008b).

7.1 A KÉT TANNYELVŰ GIMNÁZIUMOK LÉTESÍTÉSÉNEK TERVE ÉS AZ ENGEDÉLYEZÉS

Az ún. kéttannyelvű oktatás a nyelvtanulás iránti általános elégedetlenség csúcsán lépett a közoktatásba. A hazai vitában a nyelvtanulás módszerei, a kommunikatív nyelvpedagógia erősödése látszott, s nemzetközi példák, mint bizonyítékok arról, hogy a közoktatás általános keretei között lehet eredményesen idegen nyelvet, sőt idegen nyelven tanulni tantárgyakat, hogy vannak jól működő kétnyelvű iskolák. A nagy hagyományokkal rendelkező bolgár kétnyelvű iskolamodell hazai megvalósítása nem tűnt irreálisnak, az eredményeik pedig imponálóak voltak, ami több olyan, – az előzőekben részletezett – problémára megoldást kínáltak. Egy 1984-es minisztériumi tanulmányút hatására gyorsan megszületett az elhatározás a Gimnáziumi Osztály részéről magyarországi adaptációra. A rögtön megkezdett

munka felélénkítette a magyarországi idegen nyelvoktatás fejlesztését és főcsapássá tette a ma széles körben elterjedt „kéttannyelvű”, két tanítási nyelvű iskola oktatás bevezetésének munkálatait. Néhány hónapon belül elkészült a képzési koncepció és bevezetési terv, amelyhez politikai legitimációt jelentett az 1979-es MSZMP KB TPB határozat és az 1983 évi MM-KM egyezmény. A megszokott érvelési stratégia az orosz nyelv beígérése volt. „A rendelkezésünkre álló rövid idő alatt tájékozódásunk és előzetes vizsgálataink szerint az idegen nyelvű középiskolák létesítésére az alábbi lehetőség van. A két tannyelvű gimnáziumok esetében a jelenleg működő orosz tannyelvű gimnázium számának növelése és az angol, német, francia és spanyol tannyelvű gimnáziumok korlátozott számú létesítése. [...] A két tannyelvű szakközépiskolák létesítésének lehetőségeit – a szakoktatás sajátosságai miatt – csak hosszabb idejű vizsgálat tárhatja fel” (MM G. O. 1984. 08. 30. (Ikt. sz. nélkül.). Mivel azonban az említett párt és állami döntési előzmények a szakképzésben kívántak idegen nyelvű iskolákat alapítani, ezért a gimnáziumi „projekt” engedélyezése nem volt magától értetődő. „Kérünk visszajelzést arról, hogy a 735/1984. P.B. számú feljegyzésben foglaltakkal- Köpeczi elvtárs egyetért-e, s a két tannyelvű gimnáziumok létesítéséhez az elvi döntést meghozta-e.” (MM. 1579/84. I.) – szólt a sürgetés a Gimnáziumi Osztály részéről.

A két tannyelvű gimnáziumok létesítésének „ötletét” továbbblendítette az a szerencsés időzítés, hogy ugyanebben az évben, novemberben miniszteri értekezlet elé került az Idegen nyelvek iskolai oktatásának helyzete és fejlesztésének feladatai című előterjesztés, majd azt követően ugyanaz az MSZMP KB Művelődéspolitikai Munkaközössége, illetőleg az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága elé. Ez jó alkalom volt arra, hogy a minisztérium gimnáziumi osztálya erős politikai döntést szerezzen a fejlesztéshez. Az előterjesztésben ezért szerepeltette az ötletet: „A két tannyelvű gimnáziumok kialakítására tervezetet kell kidolgozni, a szükséges tárgyi, személyi és működési feltételeket úgy kell biztosítani, hogy az 1986/1987. tanévben legalább egy, azt követően további gimnáziumokban megindulhasson a két nyelvű oktatás” (MM. 736/1985. Min; Eml. 1984 11. 26). Köpeczi Béla támogatását elnyerve az 1984. november 26-i miniszteri értekezlet – az idegen nyelvek hatékonyabb oktatása céljából, korábbi felsőszintű politikai és állami határozatokra hivatkozva – döntést hozott két tannyelvű gimnáziumok létesítéséről. Úgy tűnt, hogy kellően attraktívnak, újnak és bizonyító erejűnek tartották arra nézve, hogy az állam a társadalom nyelvtudáséhségének kielégítését szolgáló irányba fordult. Ugyanakkor nem számoltak a magyar közoktatás aktuális állapotával, amelyben már nem csak, hogy a korábbi, például a Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnáziumi fejlesztés-modellt nem lehetett alkalmazni, de 1987-ben már azt sem, amelyre 1984-ben készültek. A közoktatás általános állapotában bekövetkező gyors változás a kéttannyelvű oktatásfejlesztésben is kríziseket idézett elő.

7.2 AZ ÖT ÉVFOLYAMOS KÉT TANNYELVŰ GIMNÁZIUMI KONCEPCIÓ

A fejlesztési koncepció első változata 1984 júliusában elkészült. Ez a változat a bolgár modellt képezte le, amennyiben nyelvi előkészítő évet + négy tanévet állított egységes szerkezetbe. „A gimnáziumi tanulmányok megkezdése előtt egy éves intenzív nyelvi előkészítő szakasz beiktatására van szükség. Ez idő alatt a tanulók magas óraszámban (heti 20-22 óra) tanulják a nyelvet, ezen felül osztályfőnöki és testnevelési foglalkozásaik lennének, valamint matematikából és esetleg valamely természettudományi tárgyból az általános iskolában tanult ismeretek rendszerezése és szinten tartása folya. A gimnáziumi tanulmányok során 4 tárgyat lehetne idegen nyelven tanítani (történelem, földrajz, biológia és kémia). Leggyorsabban az orosz tannyelvű gimnáziumok számát lehetne növelni, mivel a feltételek között adottak a tantervek és a tankönyvek. Ezen túlmenően angol, francia, spanyol és német tanítási nyelvű gimnáziumok létrehozását tervezhetnénk. [...] A megyei és városi tanácsok által biztosítandó feltételek: 2 párhuzamos osztállyal és kollégiummal rendelkező jól felszerelt (nyelvi labor, könyvtár, sportlehetőség) iskola. Oktatásszervezési okból, valamint a demográfiai csúcs levonulását segitendő, az iskolák telepítését olyan gimnáziumokba tervezzük, amelyek jelenleg beiskolázási gondokkal küzdenek, de egyébként a két tannyelvű iskola működéséhez a feltételek adottak vagy megteremthetők [...]” (MM. 919/1984. I.). A koncepció felvázolta a fejlesztés forrás-megosztási oldalát is, valamint az iskolai allokáció elveit, és hosszabb távú, követő kutatást tervezett mellé (MM. 736/1985. Min.; MM. 919/1984. I.).

A kétnyelvű oktatás-fejlesztés koncepció 1984 decemberében véglegesült. Ebben – a korábbi évekhez képest – tannyelvpolitikailag, tannyelvpedagógiailag, nyelvpedagógiai szempontból lazább elemek kerültek bele, szakmapolitikailag rendszerszemléletű, államigazgatás szempontjából kvázi-demokratikus elemek:

- A nyelvi előkészítő év bevezetése. Cél: új esélyt adni az általános iskolát végzetteknek egy idegen nyelv magas szintű elsajátítására. Kiértékelés: ellensúlyozni a tagozatos osztályok miatt már általános iskolában érvényesülő szelekciót, valamint betelepíteni a nyelvtanulásba az intenzív óraszámot, a kiscsoportos foglalkozást és az idegen anyanyelvű tanárt.
- Öt idegen nyelvű tantárgy a tanulmányok teljes ideje alatt. Cél: kiteljesíteni a nyelvi kompetenciát egymástól különböző, de az iskoláztatásban nagy presztízsű tartalmakban, és folyamatosan biztosítani a kellő nyelvi dózist. A tanulás fókuszja az idegen nyelv helyett a tartalom tanulására helyeződjön. Kiértékelés: a tanulók heti óraterhelése nem emelhető, tehát extenzív úton több nyelvi óraszám nem nyerhető.
- Hat idegen nyelv célnyelvként a társadalmi szükségleteknek megfelelően: Cél: az orosz mellett nyugati nyelveket helyezni a tanulás középpontjába. Kiértékelés: az orosz kötelező tanulása gátolja az ún. nyugati nyelvekhez jutást, miközben a

társadalomban ezekre „nyelvéség” van. Megerősíteni a közoktatásban folyó nyelvoktatást, hogy ne szoruljon ki a tanuló a nyelviskolai piacra, ha nyugati nyelvet akar tanulni.

- A megvalósítást olyan perifériás helyzetben lévő kisgimnáziumba helyezni, ahol jók a pedagógiai feltételek és a működési körülmények, vagy megteremthetők. Cél: a közoktatás általános teljesítőképességének emelése. Kiértékelés: a középfokot éppen elérő demográfiai hullám központi iskolákra irányuló nyomásának enyhítése.
- Országos felhívás kétnyelvű programok indítására 10 iskolára szólt, s 6 célnyelvre. Célja: a pályázati esélyek egyenlősége és a helyi erőforrások ösztönzése. Kiértékelés: a társadalmi szereplők felértékelődése, a szakmai döntések központtól való leválási folyamata.

Az előkészítő évben a célnyelvi órák száma heti 20 óra lett, a heti összes tanulói óraszám 27. A nyelvi előkészítő év idegen nyelvi óraszámának kérdésében az intenzív nyelvtanulási kezdőszakasz igénye játszotta a fő szerepet, amelyet az akkori magyar szakmai szlogen a „fejéről talpára állított gúla”-ként fogalmazott meg (Medgyes 1984). Az idegen nyelven tanulandó tantárgyak száma a felmenő rendszerben – a fenti ún. előtervhez képest – négyről ötre emelkedett. Mivel kevés tapasztalat állt rendelkezésre a magyar közoktatásban arról, hogy hogyan lehet magas nyelvtudáshoz jutni, ezért a heti 20 órás idegen nyelvi óraszámban közrejátszott egyfajta biztonságra törekvés. Korábban sem a nemzetiségi iskolák, sem a Kőrösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium tapasztalata és eredményi nem voltak eléggé meggyőzőek, és körükben ilyen irányú tudományos kutatás sem folyt. A nemzetközi kutatási eredmények közül a kanadai immerzió volt ismert, mivel azonban annak funkciója más volt, ezért szempontjai lekerültek a napirendről. Viszont a bolgár-modell 0+4 éves rendszere már évtizedek óta működött. A minisztériumi álláspont szerint csak olyan tervvel szabad előállni, amely a közoktatásban szokásos nyelvtudásszintet jelentősen meghaladja, s az érettségi idejére azt a felsőfokú nyelvtudás szintjére emelhető. Kialakult a nyelvi előkészítő év tantárgyainak köre is, nevezetesen a magyar, a nyugati célnyelvek esetében az orosz nyelv, a matematika, az osztályfőnöki és a testnevelés tantárgyak, s ide kerültek az ún. készségtárgyak is, hogy a felsőbb évfolyamok összóraszámát tehermentesítsék. A nyelvi előkészítő évfolyam célja és felépítése elnevezésének megfelelő volt. „Az előkészítő évfolyamon (0. év) az idegen nyelv – mint célnyelv – tanításának célja, hogy:

- nyújtson a tanulóknak középszintű nyelvismereteket, készségeiket fejlessze középszintű nyelvtudássá;
- tegye alkalmassá a tanulókat a matematika, a fizika, a történelem, a földrajz és a biológia tantárgyak idegen nyelven való elsajátításának megkezdésére;
- ismertesse meg a tanulókat a nyelv országának életével, kulturális örökségével, hagyományaival;

- alakítsa ki a tanulóknak az önképzés igényét, tegye alkalmassá őket az önálló tanulásra (szótárak, lexikonok, nyelvkönyvek használata, olvasás, stb.)” (Beiskolázási tájékoztató 1985).

Az implementációs tervben a tanárok továbbképzése is szerepelt, s ez bekerült a nemzetközi kulturális egyezményekbe is.

7.3 AZ ELSŐ TANNYELVPOLITIKAI KRÍZIS

7.3.1 Tannyelvpolitikai előre- és visszalépés, majd ismét előrelépés

A kor politikai-ideológiai viszonyainak megfelelően a központi fejlesztésben egyszerre érvényesült egy régi és egy új tannyelvpolitika. A koncepciójában és megvalósításában sok új elem mellett arra az érvényes jogszabályra támaszkodott, mely szerint az idegen nyelveket és idegen nyelvű tantárgyak körét a minisztérium határozhatja meg. Ebbéli szerepében a tantárgyak kiválasztásánál a társadalom- és természettudományos tárgyak arányára, és a nagyobb presztízsű felsőoktatási irányok (jogász, közgazdász) felvételi tárgyaira volt tekintettel, így lett idegen nyelvű a történelem, a földrajz, a biológia, a fizika és a matematika.

Az 1985-ben elfogadott kétnyelvű oktatásfejlesztés nem nemzetiségi környezetre készült, ezért a tantárgyi-tannyelvi megoszlásban a fenti szempontok alapján folyt a munka, zajlott a hazai és külföldi tanártoborzás, tankönyvfordítás. A bevezetés előtt egy évvel, a hazai és külföldi partnerekkel folytatott – sok esetben már lezárt – egyeztetés dacára, 1986-ban váratlanul, nem tisztázott előzmények alapján a közoktatási területet felügyelő miniszterhelyettes a történelem tantárgy idegen nyelvűségét megvonta,⁵⁰ s felfüggesztette a földrajzét. „A f. hó 12-én, Gázó Ferenc miniszterhelyettes elvtársnál tartott megbeszélés értelmében a kétnyelvű gimnáziumok számára történelemből nem fordítjuk le a tankönyveket, a megkötött szerződéseket felbontjuk. [...] A földrajz ügye június végéig dől el, mert az OPI felülvizsgálja az átdolgozott kéziratot és javaslatát addig az időpontig teszi meg” (TK.1250/86.). Az MM gimnáziumi osztálya kompromisszumként a tantárgy kétnyelvűségét kínálta fel. Ehhez a korábbi magas szintű központi döntésekre mint oktatáspolitikai előzményekre, a képzés szakmai érveire és a felfüggesztő határozat körülményekkel nem számoló jellegére hivatkoztak: „A kétnyelvű gimnáziumok koncepcióját és bevezetésének

⁵⁰A történelem tantárgy a két világháború között két külön tantárgy volt, úgy mint magyar és mint egyetemes (világ) történelem. Ebben nem utolsó sorban a Trianon utáni nemzetiségi oktatáspolitikában érvényesülő magyar történelemszemlélet erősítése látszik; s mivel tanítása a magyar nyelv és irodalomhoz kötődött, azért magyar nyelvű tantárgyként szerepelt. Kiemelt figyelem övezte a második világháború utáni nemzetiségi oktatáspolitikában is (Vámos 1998).

ütemezését 1985. márciusában a Min.736/1985. számon miniszter elvtárs, 1985. júliusában a közoktatási revíziós értekezleten Gazsó Elvtárs jóváhagyta. E program alapvető elemét, az idegen nyelvű tantárgyakat körültekintően – a képzés céljával összhangban – választottuk ki: a természet-, és társadalomtudományi képzés kiegyensúlyozottságára törekedtünk; figyelembe vettük a magyar tudományos élet intenzíven fejlődő területeit, a kutatások bázisnyelvi szükségleteit; a gazdasági, a politikai, a kulturális élet nyelvi igényeit, a tantárgyi koncentráció lehetőségeit. [...] A kéttannyelvű képzésben a történelem tantárgyat magyar pedagógusok két nyelven tanítják [Aláhúzással kiemelés az eredetiben itt és a későbbiekben is. V.Á.]. Az egyetemes történelmi fejezeteket idegen nyelven, a magyar történelmi fejezeteket pedig magyar nyelven kívánjuk oktatni. A kéttannyelvű képzés bevezetéséhez egy tanév áll rendelkezésre. Az iskolák, az előzetes megállapodások alapján, a személyi feltételeket már az öt idegen nyelvi tantárggyal összhangban fejlesztik. Az idegennyelv-történelem szakos pedagógusokat a már érvényes, vagy aláírás előtt álló nemzetközi szerződésekkel a tantárgy idegen nyelvű tanítására külföldön készítettük fel.” (G.O. feljegyzés, 1986. iktatószám nélkül)

A továbbiakban a történelem és a földrajz tantárgyak kétnyelvű tantárgyként futnak tovább. Többször visszatért még az érvek között, hogy ezekre nem alkalmaznak külföldi tanárokat, hogy a magyar történelem és Magyarország földrajza magyar nyelvű marad. E kompromisszum után a többi tantárgy idegen nyelvűségének kérdése lekerült a napirendről. Az a tannyelvpolitikai döntés, hogy a nemzeti jellegű tartalmakat anyanyelven kell tanítani talán azért született, mert bizonyos oktatáspolitikai körök a két tanítási nyelvű oktatás bevezetését túl nagy nyitásnak tartották. „A történelem tantárgy egyetemes szókinccse kitűnően alkalmas arra, hogy a majdani társadalomtudományokkal foglalkozó szakemberek nyelvi-kommunikációs készségüket sikerrel felhasználják, valamint arra is, hogy nyelvtudásukat a nekik szükséges társadalmi érintkezésben hasznosítsák. A kéttannyelvű képzésben a történelem tantárgyat magyar pedagógusok két nyelven tanítják. Az egyetemes történelmi fejezeteket idegen nyelven, a magyar történelmi fejezeteket pedig magyar nyelven kívánjuk oktatni.” (MM.707/1986. G.F; MM.1693/1986. B.G.). E két tantárgy, a történelem és a földrajz „beáldozása” egy későbbi konfliktus alapját képezte, bár ez a 2000-es évekig rejtve maradt.

7.3.2 A fejlesztés folytatása, szakmai feladatok és költségek

A krízis lezajlása után a fejlesztés az új koncepció szerint halad tovább. A központi fejlesztés természetéből adódik, hogy a lehetséges legtöbb feltétel és körülmény biztosítását feladatának tekinti, vagy ehhez politikai támogatást nyújt. Vagy azért teszi ezt, hogy a sikeres programból tőkét kovácsoljon, vagy azért, hogy megelőzően politikailag/oktatáspolitikailag kellemetlen tendenciák további erősödését. 1984 decemberében, a novemberi miniszteri értekezleten született döntés után, a Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztálya felkérte

az Országos Pedagógiai Intézetet (OPI) és az Országos Oktatástechnikai Központot (OOK), a Tankönyvkiadót a szakmai feladatok elvégzésére. 1985. februárjában Intézkedési Terv készült, amely kijelölte az MM és a szakmai intézetek feladatait, valamint a határidőket. Az előbbiek között a nyelvi előkészítő év tantervi anyagainak és segédletek kidolgozása, idegen nyelvű tankönyvfordítás, a felvételi vizsga kimunkálása, a nemzetközi együttműködési szerződések felülvizsgálata (külföldi tanártoborzás, tanulói csereprogramok, tananyag-támogatás, továbbképzés, stb.), az indításhoz szükséges pénzügyi és jogi háttér biztosítása, valamint és nem utolsó sorban az iskolák kiválasztása szerepelt. A terv a költségeket (1984. évi árakon) legfeljebb 249 millió, legkevesebb 163 millió forintban állította be. A legnagyobb tétel az indítás szempontjából fontos kollégiumi fejlesztéshez kapcsolódott, az iskolák tanterembővítéséhez való hozzájárulás, valamint a tantárgyi segédletek kidolgozása, fordítása, a működés szempontjából pedig a „nulladik” év többletköltsége. „Az általunk készített 1. számú költségvetési terv (t.i. a 249 millió Ft) oktatáspolitikailag kedvező feltételeket teremtene. Az említett fejlesztési feladatokhoz biztosított megyei céltámogatás az MM-nek lehetővé tenné, hogy a reális népgazdasági és társadalmi igények figyelembevételével, oktatáspolitikai, nevelési, szociális szempontokat szem előtt tartva irányíthassa a gimnáziumok kiválasztását. Így e képzési forma területi, nyelvi megoszlása, a feladatokra vállalkozó iskolák fejlesztése, felkészítése nem csak a vak véletlen, a személyes ambíció és a helyi érdekeltiség függvénye lenne, s nem ítélné sok helyen eleve kilátástalanná a jó kezdeményezést. A 2. számú költségvetés a 10 két tannyelvű gimnázium létesítésének és működésének alsó szintjét adja meg (t.i. a 163 millió Ft).” (MM. 736/85. min.; MM.197/85. G. F.; MM.609/85, P. B.).

A pénzügyi feltételek tisztázása után az OPI hozzáfogott a „nulladik év”, („nulladik félév” az orosz esetben) tanterveinek fejlesztéséhez, az öt idegen nyelvű tantárgyhoz idegen nyelvű szöszedet készítéséhez, a felvételi vizsga megszervezéséhez, a tanárok továbbképzéséhez és nem utolsó sorban a célnyelvi tantervek kidolgozásához, a taneszközök összeállításához. Az OOK együttműködése alacsony szinten zajlott, s a Tankönyvkiadó is viszonylag későn, 1986 márciusában fogott hozzá a tankönyvek fordításához. Ennek is köszönhetően a tantervi anyagok időben elkészültek, a tankönyvek azonban többszöri határidő-módosítás után is csak késve érkeztek meg a már működő iskolákba. „A kéttannyelvű gimnáziumok számára készítendő tankönyvek példányszámát a jelenlegi és az 1990/1991. tanévvel bezárólag várható igények figyelembe vételével az alábbiakban határozzuk meg: angol és német nyelvre 1500 példány, francia és orosz nyelvre 1000 példány, olasz és spanyol nyelvre 500 példány. A példányszám háromévi felhasználást tervez” (MM. 21.612/1996. IX.)

A szakmai munka az említett központokban és a leendő kéttannyelvű iskolák kiválasztásával párhuzamosan zajlott; a feladatra vállalkozó intézmények csak a kéttannyelvű koncepciót ismerték, az MM ígéretét bírták a feltételek előteremtésében. Saját tanterv és tananyagfejlesztést csak a pécsi Apáczai Csere János ÁNK Gimnáziuma folytatott OPI-kísérlet

keretében, az MM engedélyével. Ezzel szemben a kétnyelvű program indítására kiválastott gimnáziumok maguk nem vettek részt az előkészületekben.

7.3.3 Helyi és központi szempontok, politikai nyomások

Az 1983-tól informális csatornákon, az 1984-es miniszteri jóváhagyás után a főhatóság megyei oktatási instruktorain keresztül jutott el a hír a megyei és városi tanácsokhoz, majd 1985-ben körlevél formájában is, hogy kétnyelvű gimnáziumi fejlesztés zajlik. A fenntartók a két tanítási nyelvű gimnáziumi koncepció, valamint a központi és helyi forrásokból összeálló támogatások mérlegelésével ajánlhattak iskolákat két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatásra. Ez volt az első jelentősebb „pályázati” rendszer a magyar közoktatásban, amelyet helyszíni tárgyalások is kiegészítettek, s alkalmat nyújtottak az orosz nyelvre való ösztönzésre is. A részletek helyi megbeszélése után több iskola visszalépett vagy az MM nem támogatta, ha a feltételek nem voltak elégségesek az új képzés befogadásához, azaz a megvalósíthatóság nem látszott valószínűnek. A kritikus pontok leginkább adminisztratívák voltak, mint például kollégiumi férőhely, a külföldi tanárok lakása és ellátása.

A pályázó iskolákat tekintve egyenlőtlenség volt a célnyelvek terén is. A 14 iskolából 4 iskola az angol, 4 iskola a német, 2 iskola a francia, 2 iskola az orosz, 1 iskola a spanyol nyelvet vállalta. A szakmai lelkesedés általános volt körükben, bár egy-egy helyen úgy látszott, hogy a fenntartó erőlteti az iskolákban kedvelt nyelvi tagozatok helyett a bizonytalan kétnyelvű osztályt. Az első pályázati kör és az iskolai egyeztetések alapján úgy látszott, hogy a kétnyelvű iskolák iránti érdeklődés nem elég nagy a „terület” részéről, amiben egyfajta bizalmatlanság szerepet játszott, meg abban való érdektelenség/érdekellentét, hogy a két tannyelvű oktatás ún. kisiskolába kerüljön.

Nem egyezett a helyi érdeklődés és a központi elvárás az orosz célnyelv esetében sem. Az MM gimnáziumi osztályának 1984-es koncepciója szerint oktatáspolitikailag nem aktuális négy angol célnyelvű osztály engedélyezése, ha ezzel egyidejűleg csak két iskolában lesz orosz. Úgy vélték, hogy „nem menne át” a kétnyelvű iskolalétesítés, ha oroszból kevesebb lenne, mint más célnyelvből. Taktikailag ezért „előre menekültek”; bármi áron legyen három orosz iskolalétesítés a többi nyelv engedélyezésének reményében. 2008-ban ugyan egyetlen interjúalany sem állította, hogy politikai nyomás lett volna az orosz érdekében, ám, hogy nem valamiféle „beidegződés” működött arra (a személyes emlékeken túl), példa a pécsi ANK, amikor 1985-86-ban a kétnyelvű oktatás lehetősége felmerült a kísérletben.

„Kérdező (K): Mit szóltak ahhoz, hogy angol lesz a célnyelv?

Válaszoló (V): Meg kellett győzni a helyi érintett fórumokból egyet-kettőt.

K: Kik voltak ezek a „helyi fórumok”?

V: Például a pártbizottság. Zavarta őket az angol. A képviselőjük úgy tette fel a kérdését, hogy miért az angol és miért nem az orosz? M. O. hangsúlyozta, hogy ez kell a jövőnek. Talán azért nem kötöttek jobban bele, mert a Leőweyben közben beindult az orosz. Ettől a pártbizottság megnyugodott.” (Interjú Bertalan Jánossal, az ANK gimnáziumi igazgatójával 2008-ban)

Több iskolát, fenntartót elbizonytalanította, hogy az új kétnyelvű oktatási programban az ún. nyugati nyelvek első idegen nyelvként kerültek meghatározásra, hogy külföldi tanárok dolgoznak majd az iskolákba, hogy a tanulók a képzés során legalább egyszer külföldre fognak utazni, stb. Ez egyeseknek túl sok volt, másoknak kevés. Mindent egybevetve végül nem a megyék, városok, iskolák érdeklődése határozta meg a tannyelvi arányokat, hanem az előre meghatározott nyelvi arányokat kell „ráhúzni” a közoktatásra. „...ügyelni fogunk a működési feltételek mellett a nyelvek arányára, az iskolák területi-regionális elhelyezkedésére, az országos beiskolázás elveinek érvényesítésére.” (MM. 27.649/87.IX.)

7.3.4 Oktatáspolitikai és szakmai mozgástér

Meg volt a veszélye annak, hogy a magyar-orosz gimnáziumok esetében a nyelvi előkészítő év politikai kudarcként aposztrofálódik, hiszen nyílt elismerése volt annak, hogy hosszú évek orosz nyelvtanulása nem eléggé alapozza meg az idegen nyelven tanulást. A kérdés az volt, hogyan definiálja az új fejlesztés ebből a szempontból az új orosz iskolákat? Nem volt könnyű a válasz, ráadásul átmenetileg problémássá vált a kétnyelvű oktatás jogi háttérének megteremtése, a nyelvi előkészítő év elhelyezése a közoktatási rendszerben. Az 1985. évi törvény, miként a korábbiak is, négy évfolyamként definiálták a gimnáziumot, ezért nem lehetett öt évfolyamban gondolkodni. Végül, mintegy kompromisszumként elfogadottá vált az „ötlet”, hogy a nyelvi előkészítő évet „nulladik” (nem számozott) évként iktassák be a rendszerbe, azaz az eredeti 1+4-es koncepcióhoz képest, 0+4-es szerkezetként. Ezzel a kéttannyelvű oktatás még egy rendszeridegen elemmel bővült, s emiatt is eljutott oda, hogy a továbbiakban „kísérletként” futtassák. Ami pedig az orosz nyelvi előkészítő évet illeti fél évre csökkent és a nyolcadik évfolyam második felébe került át.

Ez ellentmondott a kéttannyelvű oktatási koncepciónak, amelyben a szerkezeti kérdésnek koncepcionális jelentősége volt, hiszen azoknak a tanulóknak kívánt esélyt adni a nyelvtanulásra, akiknek korábban erre nem volt alkalmuk. Ez akkor az ún. nyugati nyelveket jelentette, hiszen orosz nyelvet mindenki tanult. Ismert volt az általános iskolai orosz nyelvtanulás összességében alacsony határfoka, ám erre vonatkozó vizsgálatok nem folytak, tudományos eredmények nem álltak rendelkezésre a középiskolába lépő tanulók nyelvtudására nézve. A Művelődési Minisztérium, az OPI képviselői, valamint a Körösi Csoma Sándor Gimnázium igazgatója részvételével folyt megbeszélések eredményeként szakmapolitikai kompromisszum volt a féléves nyelvi előkészítés. A szakmai alapok a következők voltak.

- Szükség van idegen nyelvi előkészítésre, mert az általános iskolai orosz tanulás nem alapozza meg a gimnáziumi első tanévtől kezdődő négy tantárgy (történelem, matematika, fizika és földrajz) idegen nyelvű tanulását.
- Az általános iskola 4. osztályától folyó vagy szakosított tanterv szerinti általános iskolai orosz nyelvtanulás után elegendő egy félévnyi nyelvi előkészítés, hiszen főleg szaknyelvi alapozásra lesz csak szükség.
- Pedagógiailag megoldható az általános iskola 8. osztály második félévének átvitele és követelményeinek teljesítése a gimnáziumban, valamint egyidejűleg az orosz célnyelv fejlesztése.

Oktatáspolitikai alapok a következők voltak:

- Az orosz célnyelv nem hagyható ki a fejlesztésből: ha három magyar-angol és magyar-német gimnázium létesül, akkor három orosz is kell nyitni. Tehát az eredeti projektet minden áron folytatni kell.
- Az általános iskolai orosz tanulásról mondana a főhatóság nyilvános ítéletet, ha ugyanannyi (egy tanévnnyi) nyelvi előkészítést szervezne a magyar-orosz tanítási nyelvű gimnáziumok esetében is, mint teszi ezt akkor, ha olyan célnyelvekre jelentkezik valaki, amit korábban nem tanult.
- Az érintett gimnáziumok képzési profiljának általános iskolai tevékenységgel való kiegészítése elhatározás kérdése.

Mire a leendő magyar-orosz tanítási nyelvű gimnáziumok köre stabilizálódott, már a szakmai fejlesztések lezárultak. 1986. szeptember 15-én az Országos Pedagógiai Intézet Igazgató Tanácsa elé került előterjesztésben már beszámoltak az ún. nulladik év tanterveinek magyar-orosz tannyelvű gimnáziumok részére adaptált tervezetéről. Megerősítették azt a korábbi koncepciót, amely az orosz célnyelvi előkészítést – a már felvett tanulók esetében – a 8. osztály 2. félévébe helyezi el, s a maradék félév teljesítését átviszi abba a gimnáziumba, ahova a tanulót felvették. „A kéttannyelvű gimnáziumok orosz nyelvű változatának célnyelvi előkészítését az elképzelések szerint az általános iskola 8. osztálya második félévében kell megoldani. Az orosz nyelv magas /heti 14 óra/ óraszama miatt szinte valamennyi más tantárgy heti óramennyisége csökken, ezért szükségessé vált e tantárgyak második félévi anyagának átrendezése, összevonása, helyenként csökkentése. A matematika, a testnevelés és az osztályfőnöki órák óraszama nem változik.” Nem volt kétséges, hogy ennek a megoldásnak pedagógiai ára van. Az oktatáspolitikailag preferált matematikának (mint alaptárgynak), testnevelésnek (lásd: egészséges életmód) és osztályfőnöki órának (ez a nevelés formai helye!) mindenképpen órakeretet kellett biztosítani. „Beáldozásra került” a magyar nyelv és irodalom tantárgy (tanítása heti 2 órára csökkent), a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy (heti 1 órára csökkent). Az előbbi figyelemre méltó nyelvpolitikai döntés, az utóbbi pedig a nemzeti identitásra nevelés kompromisszumairól ad

ízelt – ha orosz nyelvről van szó. A három magyar-orosz gimnázium kiválasztása – néhol „erőteljes” ráhatás mellett – lassan, de megtörtént.

Közben a tantervek elkészültek, a tankönyvek fordítása folyt, a célnyelvű tantárgyak orosz nyelvű tanítására alkalmas külföldi tanárok biztosítására a nemzetközi egyezmények lassan megszülettek. Ebben az időben a német (az egymással némileg rivális NDK, NSZK és Ausztria), az angol és francia területről készséges partnerek segítettek a vendégtanárok időbeni megérkezését. A spanyol egyezmény megkötésében a késleltetés taktikája érvényesült, mert így a gimnáziumi osztály „lekészt” a Kubával kötött egyezményről, így „kénytelen volt” a spanyolokkal tárgyalni.

7.4 MÁSODIK TANNYELVPOLITIKAI KRÍZIS

7.4.1 A kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztés fékezése

Amennyire nehézkes volt a három magyar-orosz tanítási nyelvű gimnázium beindítása, olyan könnyű lett az egyéb nyelveké, s amennyire kevés érdeklődés mutatkozott az elején a kétnyelvű oktatás indítása iránt, annyira nagyarányú lett a nyolcvanas évek második felében, de még a rendszerváltozás előtt. Egy bizonyos ponton túl a kétnyelvű osztályok nyitására való törekvés már inkább presztízskérdés volt mintsem szakmai, amit tovább gerjesztett az első felvételi időszakban megnyilvánuló hatalmas társadalmi érdeklődés. A Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztálya a képzés eredményességét, a minőségi munkát látta veszélyeztetve az újabb és újabb kérvények miatt, de a fő probléma az volt, hogy féltékenyen őrizte „engedélyező” pozícióját. Adott paradigmában nem volt mozgástér, ezért halogatott: „Újabb kérésükre ismételten megerősítjük, hogy támogatjuk a kéttannyelvű osztály nyitására irányuló munkálatokat. [...] Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy az érvényben lévő nevelési-oktatási tervektől, óratervektől eltérő kéttannyelvű csoportot, osztályt csak a művelődési minisztérium előzetes engedélyével lehet indítani. Javasoljuk, hogy ismételjék meg kérésüket néhány év múlva”(MM. 22.933/86.IX.).

A Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztályára 1986-ban és 1987-ben nagy nyomás nehezedett. Az időhúzó taktika az új kétnyelvű iskoláért jelentkezők egy részét – akarva-akaratlanul – a négy évfolyamos kéttannyelvű oktatás felé tolta. A presztízst akkor az öt évfolyamos központi koncepció jelentette, viszont több olyan iskolának, akik tudtak beiskolázási körükben szakosított idegen nyelvi előzményekre építeni, éppenséggel jó megoldásnak kínálkozott. Ezzel a központban lévő iskolák újra pozícionálták magukat, s egy újabb szelekciós mechanizmus jött létre. Másrésről voltak érvek a felmenő rendszerű nyelvtanulás támogatása mellett is, a nyelvtanulás folytatása, a „zsákutcák” és a folyamatos újrakezdés megszüntetése mellett. Sok értékes program ekkor vette kezdetét, s utólag igazolta azt a pedagógiai elvet, mely szerint nem helyes minden esetben az idegen nyelvet

újrakezdeni a középfokon, ha a felmenő rendszerű folytatás jól megoldható. Ilyen volt az Apáczai Csere János Nevelési Központ Pécsen, Bertalan János igazgatóval, Gyöngyösön a Tolnai Lajos Gimnázium Petz Péter igazgatóval, Miskolcon a német szakfelügyelő, későbbi igazgató az Ávasi Gimnáziumban, Takács Márta, Szolnokon a Varga Katalin Gimnázium. Az ígéretes programok mellett ugyanakkor olyanok is megjelentek, amelyekben erősebb volt a szándék és a belső (külső?) támogató kör, mint amilyen jók lettek volna a működés várható feltételei, azaz nem látszottak a megvalósíthatóság garanciái, mint az előbbiek esetében. A felfokozott hangulat a Művelődési Minisztériumon belül is feszültséget keltett, amelyek mentén különalkuk, háttér-döntések születtek. Ezek egy része nem a nyílt és a korlátozó oktatáspolitikai küzdelme mentén zajlott, hanem a pártállami klientúra kért, várt el különleges elbánást.

7.4.2 A politikai, kapcsolati tőkék mozgósítása

Az egyik megye például magyar-angol tannyelvű osztályt akart indítani az egyik működő gimnáziumában, majd az osztályt egy év múlva egy másik, újonnan épülő gimnáziumába áttelepíteni. A képzés nyelvi előkészítő év nélkül folyt volna, s olyan tanulók nyertek volna felvételt, akiket az általános iskola 7. osztályában már előre kiválogattak, külön intenzív angol képzésben részesítettek, s ezzel kvázi már most „megspórolták” a nyelvi előkészítő osztályt. „Az elmúlt tanév végén a [megyeszékhelyi] általános iskolákban angolt tanulók körében – önkéntes jelentkezés alapján – a nyelvtudásról felmérést végeztünk. A szaktanárok 30 olyan 7. osztályos tanulót találtak, akik nyelvtudásuk alapján alkalmasak arra, hogy középiskolai tanulmányaikat kéttannyelvű gimnáziumban folytassák.” (MM. 1000/1986. I) - számolt be az előzményekről a minisztériumnak a Megyei Városi Tanács Művelődési Osztálya, majd mindezek alapján 1987 augusztusától anyanyelvű matematika, fizika, biológia szakos tanár biztosítását kérte a minisztériumtól, s várhatóan még egy történelem szakost is, valamint állítólagos „előzetes tárgyalások alapján” a külföldi tanárok havi fizetésének minisztériumi keretből való biztosítását. Ez ellenkezett a kétnyelvű oktatás létesítésének koncepciójával (emlékeztetőül: kisiskola legyen, ne központi régióban, esélyegyenlőség legyen a beiskolázáskor, stb.), s nem volt szinkronban a Művelődési Minisztérium lehetőségeivel a feltételek biztosítása terén. Ezért a beadvány – mivel a kétnyelvű oktatás indítása akkor engedélyköteles volt – elutasítást kapott. Indok: nem létezik még iskola, aki jogilag a kérelmező lenne, nincs tantestület, nincs anyagi fedezet. Az ellenérvek és az elutasító döntés dacára a kérelmező végül engedélyt kapott az indításra, úgy, hogy az a központi kétnyelvű oktatási koncepcióval szemben csak egy idegen nyelvű tantárgyat kellett vállalnia, amelyhez óraadó tanára volt. A minisztériumon belüli nézetkülönbségeket és a különalkut jelzi az engedély kiadásához kapcsolt belső ellenvélemény (pro domo) (MM. 27.777/1987. IX.)

A klientúra aktiválódása az általános iskolások első kétnyelvű gimnáziumi jelentkezésekor is előtérbe került: a Bács-Kiskun Megyei MSZMP megyei bizottságának első titkára ebben az időben tárgyalta Köpeczi miniszterrel, akinek felrótta, hogy miért nincs kéttannyelvű iskola a megyéjében? A miniszter az ügy kivizsgálását kérte, amelyből kiderül, hogy a pályázó intézményeket a helyszínen megvizsgálták, ám vagy a minisztérium által támasztott feltételek hiányoztak. Más esetben, Tiszakécskén egy másik országos program volt folyamatban, s kettőre nem volt az iskolának kapacitása. A miniszteri válasz hatására a megyei intézkedési tervekben azonnal megjelent a feltételek megteremtése. Még az év szeptemberében elfogadásra kerültek az alábbiak: „A két tanítási nyelvű gimnázium feltételeit (külföldi tanárok szerződtetését, berendezett lakások biztosítását, a nyelvet és nyelven tanító külföldi intézményben való továbbképzést, a tanulók egy hónapos külföldi nyelvgyakorlását) meg kell teremteni. A feltételek biztosításával az 1988/1989. tanévtől magyar-német tanítási nyelvű 4 évfolyamos osztály indítható a bajai Frankel Leo Gimnáziumban, magyar-angol tanítási nyelvű osztály a kecskeméti Katona József Gimnáziumban, a tiszakécskei Móricz Zsigmond Gimnáziumban. Kalocsán az I. István Gimnáziumban magyar-francia tanítási nyelvű oktatás feltételeit kell megteremteni úgy, hogy az 1989/1990. tanévtől a két nyelvű képzés indítható legyen.” (BK. 20.003-12/1987). Ezt követően, 1987 nyarán politikai nyomásra a megye és a minisztérium szakértői további megbeszélést folytattak, majd az MM halasztó magatartása győzött: „legkorábban 1988-ban valamennyi megyének egyforma esélyt biztosítva újból meghirdetjük a kéttannyelvű képzés országos pályázatunkat 1990-től induló osztályokra” (MM. 27.649/87.IX.).

7.4.3 A korlátozó tannyelvpolitika kritikája; kitörési pontok

A nyelvi előkészítő év nélküli programok

1986-1987 között váratlanul és folyamatosan nagy számban jelentkeztek újabb megyei és városi tanácsok és iskolák kétnyelvű oktatásért. A Művelődési Minisztérium saját korlátozó oktatáspolitikájának, tannyelvpolitikájának rabjává vált. Az egyre gyorsabban változó társadalmi körülményekhez is alkalmazkodnia kellene, de a merev rendszer erre alkalmatlan volt. A kétnyelvű iskolákra korábban (1984-1985) kialakított feltételek 10-14 iskolára voltak elegendőek. Viszont ahozzá kapcsolt kiemelt támogatás (plusz anyagi forrás, speciális tanártovábbképzés, eszközpark fejlesztése, épületek, kollégiumok felújítása) újabb fenntartókat vonzott (volna) a kéttannyelvű körbe. Meglátták benne a társadalom nyelvtudás iránti igényére adott választ, a sikeres nyelvoktatás esélyét, a nyelvi liberalizáció lehetőségét. Terepet kerestek terveikhez a nyugati nyelvet tanító pedagógusok, szakfelügyelők, tantárgygondozók, presztízsharcot vívtak a megyei, városi és pártvezetők. Angol és német célnyelvet akartak, és nagyvárosi iskolákat. Az újabb érdeklődők befogadására – a dolog filozófiájából és 1986-1989 közötti államigazgatás jellegéből fakadóan – csak újabb támogatási forrás esetén, vagy a meglévő támogatás újraelosztása

arán nyílt volna lehetőség. Az előbbire semmi esély nem volt, az utóbbi viszont a már kiválasztott iskoláknak tett ígérek, kötelezettségek megszegésével járt volna. Újabb forrás nem állt rendelkezésre, aminek a beismerése hamar megtörtént (MM. 27/649/87.IX; MM. 23/982/86. IX; MM. 27/842/87.IX.). „A Művelődési Minisztérium anyanyelvi lektor alkalmazását [...] az érvényes munkatervi keretek (t.i. a nemzetközi együttműködések munkatervei. V.Á.) között nem tudja biztosítani. [...] a támogatást (például sokszorosító gépet) a lehetőségekhez képest továbbra is napirenden tartja.” (MM. 23.982/86. IX.) Az 1983-1985-ben tervezett öt évfolyamos két tannyelvűnek nevezett program bővítésére 1986-1988-ban már nem volt reális esély, viszont ebben az időben már az iskolai, fenntartói terveket sem lehetett meggátolni. Különösen sok fenntartó, iskola jelentkeztek kétnyelvű program engedélyéért 1986 végétől 1987 áprilisáig, amikor az első kétnyelvű iskolai jelentkezések alapján nyilvánvaló volt a hatalmas társadalmi érdeklődés. Ráadásul, ez volt az első olyan központi nyelvoktatási kezdeményezés, amely – a szakmai fórumokon, egyeztetéssel kialakított terv alapján – központi erőforrásokat mozgósított, és azt abba az iskolába deponálta, amelyik azt kérte. A kijelöléshez, alkukhoz szokott apparátusok először nem gondoltak valódi versenyre, később pedig szinte senki sem akart lemaradni. A pályázat beindította a szakmai és a még aktív politikai erőket egyaránt. Mivel a minisztérium a kétnyelvű oktatás engedélyezését kézen akarta tartani, ezért halogató magatartást folytatott. „A kéttannyelvű képzés lehetőségét 1985-ben és 1986-ban többször egyeztetettük a megyei tanácsok művelődési osztályaival. Zala megye ebben az ötéves tervben nem kívánt ilyen osztályokat indítani. [...] 1988-ban újabb pályázatot hirdetünk 1990-ben induló osztályokra. Kérésüket akkor szíveskedjenek megismételni!” (MM. 27.842/87.IX)

1987-ben már nem lehetett a halogató magatartást tovább folytatni. Mivel a központi program az öt évfolyamos változatot preferálta, ezért mind a pályázóknak, mind a minisztériumnak jó megoldásnak tűnt, ha az energiákat a nyelvi előkészítő év nélküli csatornába kanalizálja. Ide nem kellett erőforrásokat kihelyezni, s a nyelvek arányával sem kellett foglalkozni. Viszont időt lehet nyerni az egyébként kódosított 1988-as újabb pályázattal.” Ha a megye úgy gondolja, hogy jórészt csak helyi erőforrásokkal képes négyéves kéttannyelvű profil kialakítására, akkor szívesen felkeresik Önöket a Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztályának témafelelősei, szakértői.” (MM. 27.842/87.IX.) A négy éves modellek között a pécsi és a győni kezdeményezés volt a későbbiek modellje.

Iskolakísérlethez kapcsolódó kétnyelvű oktatás

Az érvényben lévő jogszabályok alapján minisztériumi engedéllyel kezdett el működni, de az OPI és az iskola szakmai fejlesztési kapacitására támaszkodott az 1986-ban első osztályát fogadó pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ gimnáziuma. A kísérleti program „ígéretes választ ad a középiskoláztatással szemben támasztott használati igények oldaláról. Tagozataival és fakultációival, valamint ezek választhatóságának egész rendszerével alkalmazkodik a [...] differenciálódó igényekhez, képes egyszerre érvényes programot kínálni

a továbbtanulni szándékozókna és a munkába állókna.” (OPI 1987) Mivel az ÁNK-ban nem volt szakosított angol nyelvoktatás, ezért a nyelvi előkészítő év nélküli program Pécs város három szakosított osztályára épített, s az 1990-es évekre tervezték az ÁNK-n belüli tanulótoorzást. „Az Apáczai közel tíz éves fejlesztési programjának egyik központi eleme volt a differenciált gimnáziumi képzés. Ennek keretében ún. "nagyfakultációs" rendszert (például a szociális gondozók középfokú képzése) és a kéttannyelvű tagozatot is elindíthattuk kísérleti jelleggel. Ekkor még nem létezett ilyen iskola, a tankönyveket is mi fordítottuk és az angol anyanyelvű tanárokat is mi "importáltuk").

A nemzetiségi környezetre támaszkodó kéttannyelvű iskola

Gyöngön nemzetiségi környezetben indult a négy évfolyamos oktatás, a német nemzetiségi oktatási tapasztalatok is hasznosultak. A későbbiekben is megtartották mind a nemzetiségi mind a magyar-idegen nyelvi tagozatot, ezért a tanulók profil-tiszta oktatásban vehettek részt, ami nem sok német nemzetiségi oktatásról mondható el. „A 34/1986. (VIII.26.) Mt. számú rendelet 9.§ (2) bekezdése alapján engedélyezem, hogy a gyöngi Tolnai Lajos gimnáziumban egy osztályban, az 1987/1988. tanévtől felmenő rendszerben magyar-német tannyelvű oktatást szervezzenek. Az ún. „B” típusú⁵¹ kéttannyelvű osztályba a német nyelvet jól tudó gyermekeket – körzeti beiskolázással vesznek fel. A fizika tantárgyat idegen nyelven, a történelem és a földrajz tantárgyat két nyelven oktatják.” (MM. 23.982/86. IX.)

Szakmai kompetencia alapján szervezett két tanítási nyelvű programok

Egy évvel később a miskolci Avasi Gimnáziumban, a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban, majd további iskolákban nyelvi előkészítő év nélküli két tanítási nyelvű osztályok nyíltak. Ezekhez a szaktudás volt a garancia, például Miskolcon a német szakfelügyelő, szaktanácsadó, később iskolaigazgatóvá vált Takács Márta, máshol az iskola-koncepció, mint Szolnokon, a Varga Katalin Gimnáziumban, a studium generale program és az idegen nyelvű tantárgyak közötti szabad választás-elve. Ehhez a Varga Katalin Gimnázium valódi kísérleti tervet készített és szakmai kérdéseket tett fel: „1.) a kéttannyelvű oktatás tervezetében elgondolt nyelvi előképzettség, előkészítő szakasz, majd az első félév heti 12 órája, a heti 2 órás angol nyelvű társalgással együtt elegendő nyelvi ismeretet és készséget ad-e a különböző szaktárgyak tanulásához? 2.) Az idegen nyelven tanítandó tantárgyak tervezett nyelvi előkészítése (a bevezetés előtti félévben!) jó programú-e, elegendő-e a tantárgy angol nyelven történő tanulásához-tanításához? 3.) Kipróbálni az idegen nyelven tanító tanárok módszertani elképzeléseit, eljárásait az idegen nyelven való gondolkodásra, problémamegoldásra való képességüket.”⁵² (Iskolai doc. kézirat, 1987.). Ezekre az iskolákra is érvényes volt az, ami a pécsi és a gyöngi iskolák programjait is jellemezte: a „kéttannyelvű” kifejezés használatának minisztériumi tiltása, ehhez a kifejezéshez ugyanis az öt évfolyamos

⁵¹A „B”-típusú kéttannyelvű osztálynak nevezett variáns a nyelvi előkészítő év nélküli változatot jelölte.

⁵² Iskolai dokumentum – kézirat, 1987.

képzést, szakmai garanciát kívántak kapcsolni, egyfajta „védjegyként” működtetni. Így esett meg, hogy a négy évfolyamos kétnyelvű gimnáziumokat először „kéttannyelvű oktatást előkészítő, vagy kísérleti, vagy speciális, vagy intenzív nyelvi program” elnevezéssel indították. A gyöngyi Tolnai Lajos Gimnázium esetében tapasztalt erős iskolai/fenntartói nyomás mögött az iskola évszázados kétnyelvű tanítási múlt is áll. „Iskolánk történetében – alapításánál fogva – megtalálhatók a kétnyelvűség motivumai. A gimnáziumot 1806-ban egy sárvári magyar és egy nagyszékelyi német prédikátor alapította, németet is kezdetektől lehetett tanulni.”⁵³ A négy évfolyamos kétnyelvű programok valódi társadalmi igényt elégítettek ki. A gimnáziumok működő kapcsolatot tudtak kialakítani a vonzáskörükben lévő általános iskolákkal, s megtartották a négy évfolyamos képzési szerkezetet akkor is, amikor a tannyelv-választási döntés az iskola kompetenciájába került át. Másoknak szűk volt a négy évnyi időkeret, s az 1990-es években öt vagy hat évfolyamossá alakították át a kétnyelvű oktatást.

7.5 HARMADIK TANNYELVPOLITIKAI KRÍZIS

7.5.1 Felvételi eljárás a kéttannyelvű gimnáziumokba

A két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatási program koncepciójában a felvételi vizsga az esélyegyenlőség elvét kívánta érvényesíteni, ezt szolgálta a nyelvi előkészítő év, a mindenkire szóló, egységes és új esély. A két tanítási nyelvű gimnáziumba való jelentkezés így függetlenné vált attól, hogy a tanulónak – családjá társadalmi/politikai státusza alapján – volt-e korábban lehetősége a néhány idegen nyelvi tagozatos általános iskolai osztály valamelyikében tanulni vagy sem. Az új iskolatípus előnyeit a vártnál többen értékelték nagyra, ezért már az első jelentkezés időszakában rekordot döntött az érdeklődő általános iskolások száma. Az 1987/1988. tanévi középfokú beiskolázáskor kiderült, hogy az igényekhez képest szűk a felvevő kapacitás; ismét válságba került a kétnyelvű oktatási koncepció, a társadalmi érdeklődés fokozódásával az elitképzés felé sodródott a két tanítási nyelvű oktatás. Erre már előzőekben, az iskolalétesítések között is volt példa, a feltétel nélküli programok kapcsán, amikor is még nem is létező iskolába már szelektálták a tanulókat, vagy amikor az egyébként is szűk keresztmetszetű (3%) szakosított általános iskolai osztályoknak szervezett négy évfolyamos kétnyelvű oktatásról volt szó. Úgy tűnt, hogy az öt évfolyamos, nyelvi előkészítő évvel szervezett modell széles merítési bázisának megtartása kapcsán az oktatáspolitikai elitista és demokratikus szemlélete ütközött össze.

A Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztályát az 1986/1987. tanévi felvételi vizsga előtt telefonok, levelek sokasága bombázta. Decemberre és januárra szinte hisztérikussá vált a

⁵³ A gyöngyi Tolna Megye Önkormányzat Tolnai Lajos Gimnáziuma, Szakképző iskolája és Kollégiumának Pedagógiai Programja. (1998. 5.o.)

hangulat. Mivel a program-gazdák fenn akarták tartani az esélyegyenlőséget a jelentkező tanulók körében, ezért sajátos, a közoktatásban korábban nem létező felvételi rendszert dolgoztak ki az OPI Értékelési Központjával. Olyan programot kerestek, amellyel a legjobban teljesítők kerülnek beiskolázásra, s amely védelmet nyújt a protekciós nyomással szemben. MM hatáskörben döntöttek az ún. „nulladik jelentkezés”-ről, vagyis arról, hogy a kéttannyelvű felvételi vizsga a nyolcadik osztályosok körül „első válogatás” legyen, hogy a kimaradók esélyét ne rontsa a sikertelenség. Ez tanulóbarát megoldás volt egy olyan szisztémában, amikor valaki csak három helyre jelentkezhetett, ha középiskolai továbbtanulásban gondolkodott. Újdonság volt még az ún. „többszörös jelentkezés”, vagyis az, hogy egy tanuló egyetlen felvételi vizsgával akár az összes kéttannyelvű iskolába felvételt nyerhet.

Az első felvételi vizsga kapcsán kialakult krízisre, a vártnál nagyobb mértékű jelentkezői számra és protekció-igényre a megoldást a szóbeli vizsga kizárása jelentette, és a felvételi vizsga tartalmi és technikai lebonyolításában érvényesített objektivitás. Ez visszafordította a fejlesztést az eredeti koncepció irányába. „Az 1987. január 26-án Gazsó Elvtársnál folytatott megbeszélésünk értelmében a kéttannyelvű gimnáziumok írásbeli felvételi vizsgáján megjelenő tanulókat a munka megkezdése előtt – a teremfelügyelők útján – a következőkről tájékoztatjuk. „A kéttannyelvű gimnáziumi képzésre jelentkezők száma meghaladta a várakozást, ezért szóbeli vizsgát nem szervezünk. A felvehető tanulókat az írásbeli vizsgán nyújtott teljesítményük alapján fogjuk kiválasztani. Kérjük, hogy ma mindenki a legjobb tudása szerint dolgozzon. Az eredményeket számítógépbe fogjuk betáplálni. Az értékelést és a rangsorolást a számítógép végzi. Ha a legjobban felvételizők között a felvehető létszámot meghaladó azonos pontértékű tanuló lenne, akkor ők további írásbeli vizsgán vehetnek részt.” (MM. 113/87.B. G.). Az MM Gimnáziumi Osztálya és az OPI Értékelési Központja új felvételi rendszer és felvételi anyag kidolgozásába kezdett, melynek alapjai a következők voltak:

- A technikai lebonyolítás az országos beiskolázást támogatta.
- A tanulók egyidejűleg jelentkezhetek valamennyi kéttannyelvű gimnáziumba.
- A tanuló döntésén múlt, hogy a lehetséges kéttannyelvű gimnáziumok közül hányba kéri felvételét, s ezek között saját rangsort állíthatott fel.
- A felvételre szóló végső döntés kizárólag a tanuló teljesítménye alapján született meg.
- A felvételi vizsga ún. nulladik jelentkezésnek számított.
- A felvételi vizsga ne tárgyi jellegű legyen.
- A vizsga a lexikai jellegű ismeretek helyett a kognitív képességek mérésére legyen alkalmas.
- A matematika legyen felvételi tárgy.
- A nyelvi készségeket szövegértési feladatokkal vizsgálják.

- A célnyelvi tudást nem kell mérni.

A négy évfolyamos kéttannyelvű program-fejlesztés, mint innováció hozzájárul a nyitott társadalomhoz, s abban az időben, a szűk beiskolázási keretek között „kiskaput” jelentett. A széles alapú esélyegyenlőség tehát így összességben nem állt fenn, az öt évfolyamos iskolák feltöltése központi hatáskör maradt, a négy évfolyamos kéttannyelvű iskolai osztályoknak a feltöltése helyi kompetencia lett. A külön felvételi vizsga a négy évfolyamos két tanítási nyelvű iskoláknak hátrányt jelentett az előbb említett felvételi specialitásokból való kimaradás miatt, nem beszélve az országos propagandáról. Ezért került végül „központi beiskolázási listára” egy év múlva a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ és a gyöngyi Tolnai Lajos Gimnázium azzal, hogy a nyelvi vizsgát a tanulók helyben teszik le.

7.5.2 A képzés iránti társadalmi érdeklődés

Az első beiskolázási évben 2950 tanuló, a másodikban 4981 fő jelentkezett és tett felvételi vizsgát két tanítási nyelvű iskolákba. Így átlagosan 300 fő jutott egy iskolai osztályra. Ez jelentősen meghaladja minden eddigi kétnyelvű iskolai jelentkezést. 1974-ben a Körösi Csoma Sándor Orosz-Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium esetében nem volt igazán túljelentkezés. Korábban, a Gorkij Iskolába az orosz nyelvtudás vagy a „származás” volt a szempont. Még korábban, a két világháború közötti idegen nyelvű tagozatokba jelentkezők közül pedig szinte mindenkit felvettek, aki a képzést ki tudta fizetni. Az internátus „a vagyonosabb világi családok fiainak” létesült – írták Sárospatakon, bár vele egy időben, az egyház tehetségmentő tevékenységének is köszönhetően, a manzárdban 12 szegénysorú tanulónak alakítottak ki helyet. Tanulhattak az angol tagozaton, „hogyan az intenzívebb tudás előfeltételét ingyen megszerezzhessék [...] ha kiválóan tehetségesek és különben is kifogástalanok.” E tanulók szorgalmuk és tehetségük révén a gazdagabb növendékeket korrepetálták, szolgálták (mostak, takarítottak rájuk). „Így jutnak hozzá az évi tandíjuknak (a 100 Pengőnek) megfelelő bevételhez.” (Sárospataki Ref. Ért.1929/1930:30) és vele a társadalmi felemelkedés esélyéhez. A 100 Pengő sok pénz volt, de a teljes tandíjhoz az évi 1200 Pengőhöz képest kevés, nem beszélve az egyéb költségekről, mint egyenruha, tisztálkodási költség, beíratási, orvosi díj, stb. A tandíj és a szülők foglalkozása ismeretében a gödöllői Francia Gimnázium is a vagyonosabb magyar társadalmi osztályok gyermekeinek iskolájaként működött. Ott évi 2000 Pengő volt a tandíj, ezen felül beíratkozási és orvosi díjat kellett fizetni. Több budapesti apácarend is „a jó házból való úrilányokra” számított. „Nem kell a leányokat külföldre küldeni!” – hirdették az évkönyvek. Azt vallották, hogy a külföldi magánintézetek károsan hathatnak a lányok hazafias érzelmeire, a szülői háztól való távolságnak káros lelki következményei vannak a gyermekekre nézve.

7.5.3 Az első és második felvételi vizsga

1986/1987. évi két tanítási nyelvű iskolai jelentkezések elemzése árnyaltan mutatja a központi nyelvpolitika és társadalmi igény közötti különbséget, a nyelvi kínálatot és a nyelvek iránti érdeklődést (Vámos 1989) és nem utolsó sorban a főváros-vidék szerinti megoszlást, ami szintén a társadalmi érdeklődés egyfajta mintázata. Emlékezzünk rá, hogy a képzés indítására pályázó fenntartók és iskolák az angol és német nyelvet részesítették előnyben. Az iskolákba jelentkezők nyelvek szerinti megoszlása nem igazolta azt a tételt, mely szerint a központi nyelvpolitika hosszú távon képes – nyílt rendszerben – pusztán a nyelvekből kiindulva működtetni a hálózatot. Az angol célnyelvre több mint háromszor többen jelentkeztek, mint franciára, s négyszer többen, mint a németre. A francia iránti nagyobb érdeklődést a némethez képest földrajzi helyzete indokolja, hiszen önmagában a francia tanulás iránt – egyéb iskolai keretek között – a németnél kisebb érdeklődés társult. Az 1986/1987. tanévben angol célnyelvre 1920 fő, franciára 550 fő, németre 380 fő és olaszra 100 fő jelentkezett, a Fővárosba 54%, vidékre 46% pályázott. Egy évvel később, az 1987/1988. tanévi felvételi vizsgára majd kétezer fővel többen jelentkeztek, összesen 4981 tanuló. Mintegy felük élt a többszörös jelentkezés lehetőségeivel, ami lényegében egy második, harmadik helyre jelentkezést jelentett. Második helyre a tanulók 49%-a, harmadik helyre 16,2%-a, harmadik helyre 8,4%-a jelentkezett. A kilencedik helyre egy százalék, de még a 15 helyre is volt néhány fő (0,02%). Függetlenül attól, hogy az „átjelentkezés” a lehetséges helyek számával fordítottan arányos, mégis, az első és összes jelentkezési helyet tekintve az ilyen szisztéma a rendszer elemeinek (esetünkben valamennyi célnyelvnek) nyereséget jelentett, de azoknak mindenképpen, amelyeknél a második és további jelentkezési helyen lévők száma magasabb, mint az első helyen jelentkezőké (Vámos 1989). A felvételi rendszernek ez a többszörös jelentkezési szisztémája azóta is működik.

A többes jelentkezési elv a jobb teljesítményű, de az első helyről helyhiány miatt kiszoruló tanulóknak nyújt esélyt arra, hogy a továbbiakban választott iskolákba felvételt nyerjenek. Összességében így a teljesítmény-elv érvényesül: például, az a tanuló, akinek teljesítménye 70% volt kimaradt négy iskolából, de még 10 iskolába bekerülhetett, ha jelentkezési lapján ezt kérte. Természetesen a teljesítmény-szórásokban nagyok a különbségek, a második, harmadik, negyedik jelentkezési helyre már csak a tanulók egyre csökkenő százaléka ment tovább. A legtöbben egy adott városhoz vagy nyelvhez ragaszkodtak, ez utóbbit tekintve elsősorban az angolhoz, legkevesebben oroszhoz. Az 1986/1987. tanévi felvételi vizsga idején legsikeresebben a sárospataki Rákóczi Gimnázium (ma Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma) angol osztályainak tanulói teljesítettek, legkevésbé sikeresen a tiszalöki Teleki Blanka Gimnázium orosz osztálya (a többi kétnyelvű iskolához képest). A tanulói teljesítményekben nem volt lényeges különbség a főváros és a megyeszékhelyi iskolákba felvettek esetében, viszont volt eltérés az egyéb településen lévő iskolák esetében.

Az előbbiekre 84%-68%, illetve 83%-63% szórással jutottak be, míg az egyéb településre 79%-58% közötti teljesítmény-átlaggal (Vámos 1989).

7.6 KÉTNYELVŰ GIMNÁZIUMOK MŰKÖDÉSI KÖRÜLMÉNYEI

7.6.1 Építkezések

Mind a két világháború közötti angol, francia és olasz tagozathoz, mind a 2. világháború utáni, 1974/1975-ös oroszhoz, mind az 1987-1988-as indítású kétnyelvű gimnáziumok létesítéséhez állami érdek fűződött, ezért támogatást rendelt hozzá. Ha a két világháború közötti időszak idegen nyelvű tagozatai kapcsán azt állítottuk, hogy a fejlesztések által a tanulók átérték a „jobb társadalmi státusz”-hoz tartozás érzését, akkor az 1980-as évek végi kéttannyelvű iskolákról ugyanezt elmondhatjuk. Mindkét esetben azt is állíthatjuk, hogy az iskolák átérték a közoktatási figyelmet, az élményt, hogy a körülményeket kell a pedagógiai feladathoz igazítani és nem feladatot a körülményekhez.

Iskolafejlesztések, kollégiumi építkezések folytak az 1986-1988-as kéttannyelvű gimnáziumi programhoz kapcsolódóan. Sokat tettek a fenntartók a körülmények javításért, ami egyébként az MM elvárása volt. Ez sokszor a hátrányos helyzetű iskolák „felemeléséhez” vezetett (hasonlót a két világháború közötti időben láttunk).⁵⁴

⁵⁴ Tanácselnök: „Nincs mit szépíteni a dolgon: a 25 éve alapított mezőberényi Petőfi Gimnázium hosszú évek óta beiskolázási gondokkal küszködött. A sok éves harcot fel is lehetett volna adni, ám a gimnázium nevelőtestülete, s a település vezetői másképpen gondolkodtak. S nem csak a fejüket törték, de nyitott szemmel jártak, s amint mód nyílt rá, azonnal cselekedtek is. Még sokan emlékeznek a helyi művelődési központ építésének történetére. Nos, arra az akarásra, lendületre, gyors cselekvőkészségre emlékeztet a kétnyelvű gimnázium születésének története is. [...] Lassan hét esztendeje törjük a fejünket azon, hogy olyan szakot találjunk a gimnázium számára, amely segíti fennmaradását. E tapogatásaink közben tudtuk meg, hogy az országban két tanítási nyelvű gimnáziumi osztályok indítására készülődnek. Berényben – ahol a magyarok mellett szlovák és német nemzetiségek is élnek – elérhető célnak látszott egy német nyelvű gimnázium telepítése. Tájékoztunk a művelődési miniszterhelyettesnél nálunk jártakor, s beadtuk a pályázatot. Nagy örömünkre szolgált, mikor kezdeményezésünket elfogadták.

Kérdező: Ez így túl szépnek, olajozottnak tűnik. A pályázatban bizonyára már konkrét tervek szerepeltek. Valamit le kellett tenni az asztalra...

Tanácselnök: Igaz. 1985-ben tudtuk meg, hogy a VII. ötéves tervben építhetünk a kétnyelvű gimnáziumra. Korábban terveztük egy hatvanszemélyes általános iskolai diákotthon megépítését, kész tervünk volt rá, így csak ezt a tervet kellett kicsit módosítani. Ezt gyorsan meg is tette a Békés Megyei Beruházási Vállalat. A megvalósításban pedig élveztük a megyei tanács támogatását, és folyamatosan figyelemmel kíséri munkánkat a művelődési osztály. [...]

Kérdező: Jártunk az új kollégiumban. Nagyon szép, a berendezés pedig elegáns. Külön érdek, hogy a régi városképi szempontból sem elhanyagolható diákotthon épületét nem rombolták le.

7.6.2 Személyi feltételek

A kéttannyelvű oktatás beindításának második évében, az 1988/1989. tanévben kérdőíves vizsgálat zajlott az iskolák személyi és tárgyi ellátottságára, az idegen nyelvű tantárgyak tantervi követelményeinek teljesítésére, a tanulók tudásának első megítélésére és a képzéssel kapcsolatos élményekre irányulóan. Ebből kitűnik, hogy a két tanítási nyelvű oktatás beindításakor a vártnál több bizonytalanság, zavaró körülmény és hiány volt. A problémák egy része a további években is állandósult, a hirtelen megnövekedett kétnyelvű iskolaszámot nem tudta az eredeti terv kiszolgálni (külföldi tanárok, idegen nyelvű tankönyvek, tanulói utaztatás, külföldi ösztöndíjak). A problémák egy része pénzügyi eredetű volt, ezek közül többet az MM iskolai hatáskörbe utalt vissza, mint például a tanulók utaztatási költségei, mások tartalmiak voltak, hiszen a rendszerváltozással új tantervek, tankönyvek jelentek meg. Sokáig tisztázatlan volt, hogy ezek kezelésében ki a kompetens.

Korábban, Magyarországon a történelem és a földrajz szak kivételével nem volt idegen nyelvi szakpárosítás. Emiatt az idegen nyelvű tantárgyakra nemzetközi szerződések segítségével biztosítottak tanárokat. A külföldi partnerek a tanártoborzásnak különböző minőségben tettek eleget. Ennek okai nem, de következményei ismertek. Ebből is fakadt, hogy az 1988/1989. tanévben az iskolák 47%-a jelzett nyelvszakos vagy idegen nyelven tanító tanárhiányt. Több iskolában kényszermegoldásként főiskolai, egyetemi oktatót, vagy másik kétnyelvű iskolabeli pedagógust óraadással bíztak meg. A hiányzó pedagógusok 56%-át (9 főt) az angolul tanító gimnáziumok jelezték (a vizsgált iskolák 35%-a), ebből négy főt külföldről vártak, köztük például matematikát angol nyelven tanító tanárt. Nem volt tanárhiány az oroszul tanító iskolákban. Később, a vidéki iskolákból inkább hiányoztak tanárok, lektorok, a budapesti intézményekben hazai vagy külföldi pedagógusból általában összeállt a tantestület. A pedagógus-hiány nem egyformán jelentkezett a tanév

Tanácselnök: De nem ám, hiszen 92 férőhelyes új kollégium mellett nagy szükség lesz erre is. Ugyanis az öt évfolyamos képzés során a 360 diák több mint nyolcvan százaléka igényli majd a kollégiumi elhelyezést. Ezért elkészítettük már a kollégiumbővítés tervét is, és szeretnénk művelődési minisztériumi és megyei tanácsi támogatással akár két lépcsőben is megvalósítani

Kérdező: Igaz, hogy csak negyvenmillióba került az új kollégium?

Tanácselnök: Na, akkor most lepődjön meg! – tart Szűcs Lajos tanácselnök egy kis hatásszünetet. Ebben a negyvenmillióban benne van a régi kollégium épületének felújítása is, és az új, 1200 adagos napközis konyha is. Ez a konyha az óvodáskorúaktól kezdve az öregek napközi otthonáig minden iskolát ellát majd, s benne lesz egy 150 személyes étterem is.

Kérdező: Szinte hihetetlen! S láttuk a művelődési ház mellett építettek egy kis szállodát is!

Tanácselnök: Szállodát? Ja, a pedagógus szolgálati lakásokra gondol? Még nem is mondtam, hogy 10 millió forintért az NDK-ból érkező pedagógusoknak meg a hazaiaknak is építettünk egy tizlakásos házat” (Mezőberény Jubileumi évkönyv 1997).

folyamán: egyes külföldiek később érkeztek, mások idő előtt elmentek. Összesen 16 tanár hiányát jelezték az első tanév során, abból 15 egyidejűleg is hiányzott.

7.6.3 Taneszközök

A kéttannyelvű képzés legneuralgikusabb pontja az idegen nyelvű tankönyvellátottság volt (és ma is az). Az eredeti tervek szerint, 1987-re 5 tantárgy idegen nyelven tanításához szükséges tankönyveket hazai és külföldi keretből együttesen kellett volna biztosítani. A szaktárgyakhoz magyar könyvek fordításait állította be a minisztérium, nyelvkönyveket a nemzetközi szerződések részeként reméltek – ami annak idején pezsdítően hatott a nyelvoktatás módszertanára is. Később, az 1985-1986-os tankönyvfordítások rossz minőségűek voltak, s a készlet az 1990-es évekre elfogyott. A Tankönyvkiadó Vállalat a nyolcvanas évek végén, – többszöri határidőmódosítás után – is jelentős késéssel szállította az itthon készült példányokat. Eleinte, a célnyelv tanításához volt elegendő és megfelelő szakkönyv, bár az orosz esetében a nyelvkönyvek szerény színvonalúak voltak. Általános hiány volt idegen nyelvű térképek, albumok, lexikonok, szöveggyűjtemények stb. terén. Először 1994-ben készített áttekintés a magyarországi és külföldi kiadású könyvek használhatóságáról (Vámos, 1994). E szerint a külföldön kiadott könyvek nyelviileg nehezek a tanulóknak, s tartalmilag nem illeszkednek az alaptantervhez, s igen drágák. 2009-ben újabb kérdőíves vizsgálatot folytattam.⁵⁵ (Vámos, 2009). A hiányok pótlására először az iskolák maguk „ügyeskedtek” fénymásolatokkal, majd saját fejlesztésbe kezdtek, a piacgazdaság kiépülésével kiadókat hoztak létre.

7.7 ÖSSZEGZÉS

A rendszerváltozást közvetlenül megelőző mintegy öt évben kardinális változások zajlottak a köznevelés szinte minden szintjén. Az előző fejezetben elemzett orosznyelv oktatás eredményességével való elégedetlenség, más nyelvek tanulása iránti egyre növekvő igény, a forrongó köznevelés reformtörekvéseinek tetőpontján jelentek meg a kétnyelvű gimnáziumok. Az 1985. évi közoktatási törvény legalizálta a reformfolyamatokat, amelyek egyre gyorsulón és innovatívabban zajlottak, sutat nyitott újabbak előtt; ilyen volt a kétnyelvű oktatás számára biztosított idegen tannyelv, valamint a nulladik év. Ez tannyelvpolitikai fordulathat tekinthető, mely a nyílt tannyelvpolitikában végződött a

⁵⁵ 1994-ben a kétnyelvű iskolák bevonásával annotált Magyar-Angol Katalógust készítettem, mely a Keraban kiadó gondozásában jelent meg. Ebben az akkor használatban lévő kiadványokat szerepeltettem, s elemeztem több szempont mentén, pl. tematika illeszkedése a magyar tantervhez, használatához szükséges nyelvtudás szint, a javasolt évfolyam. A taneszközök vizsgálatát – mélyebb tannyelvpedagógiai szempontok alapján – 2009-ben újra elvégeztem. (<http://docplayer.hu/2190506-A-ket-tanitasi-nyelvu-iskolak-tankonyv-es-taneszkozellatottsaga-es-ennek-hatasa-a-tannyelvpedagogiara.html>) Utolsó megnyitás: 2016. 06. 15.

rendszerváltozással. Az addig eltelt négy évben a kétnyelvű oktatás a közoktatás egészének kínált központilag támogatott fejlesztési lehetőségeket – az akkor jellemző működési kereteket meghaladó minőségben (idegen nyelvű tanárok, taneszközök, tanulók külföldi táboroztatása, iskolák felszerelés fénymásolóval, videomagnóval, magyar tanárok külföldi továbbképzése), s nyugati tannyelvek széles választékával. A koncepció politikai és szakmai értékeinek felismerése gyorsan megtörtént a szereplők részéről. A fejlesztés menedzselését végző oktatási kormányzat ez utóbbi mellett nem ismerte fel az „új időket”, s továbbra is hatalmi pozíciójának megőrzésén dolgozott. Ezzel több tannyelvpolitikai krizist generált. Ezek kezeléséből minden esetben és hosszú távon vesztesen került ki. Az akkori kort meghaladó innovációk (mint pl. a periféria támogatása, az esélyegyenlőségre törekvés) a szelektív köznevelési rendszer rezilienciáján hamar háttérbe szorultak. Az 1990-es évek nyílt nyelvoktatás-politikát, s tannyelv-politikát minden esetre előkészítette, így ez a köznevelési alrendszer hosszabb ideig ezen az úton halad tovább.

8 A NYÍLT NYELVPOLITIKA HATÁSA

- Milyen változások zajlanak a kétnyelvű oktatás létesítése terén – a rendszerváltozás idején és ezt követően?
- Mi az iskola és állami szerepvállalás új funkciója?
- Mi jellemzi az általános iskolai és a szakképző iskolai kétnyelvű oktatást?

A rendszerváltozással a kétnyelvű oktatás felszabadult azok alól a kötöttségek alól, amelyek az előző fejezetben tárgyalt tannyelvpolitikai kríziseket okozták. A rendszer ellenőrző funkciójának fellazulása ösztönzőleg hatott a kétnyelvű oktatásra. Az idegen nyelvtudás iránti társadalmi érdeklődés kielégítésére a kétnyelvű iskolák és idegen nyelvi tagozatok száma gyorsan nőtt. A köznevelés új szabályozó rendszereinek kiépülésével a kétnyelvű oktatás is helyet keresett és kapott.

8.1 KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

A rendszerváltozáskor, a Művelődési Minisztérium kezdeményezésére kétnyelvű általános iskolák létesítése kezdődött. Kerekes László, az MM Általános Iskolai Osztályának vezetője Miskolcon, Kazincbarcikán és Budapesten szeretett volna magyar-német tanítási nyelvű általános iskolai osztályokat nyitni. Ehhez szerinte Kazincbarcikán az óvodákban folyó német nyelvi foglalkozások jelentették az alapot, amihez folytatásként a Pollack Mihály Utcai Általános Iskolát tartotta alkalmasnak. Miskolcon a Szabó Lőrinc Általános Iskolában német tagozat működött 1983 óta. Az osztályvezető korábban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei

művelődési osztályon dolgozott, ismerte a nyelvoktatásbeli eredményeket és támogatást nyert a megyei német szakfelügyelők körében és az OPI-ban is. A megbeszélések a megye és a minisztérium között 1989 elején megindultak, s az 1989/1990. tanévben mindhárom iskolában megindult a két tanítási nyelvű oktatás.

A fejlesztés előzetesen a gimnáziumi tapasztalatokra támaszkodott, annak általános iskolai variánsa volt. A külföldi példák (Maillard 1995:71–74, Baker 1996:194–197, Baker és Jones 1998) sok szempontból különböznek attól, ami Magyarországon akkor szükségesnek látszott, viszont megerősítette a szándékot, hogy korai gyermekkorban is eredményes lehet az idegen nyelvoktatás. A rendszerváltozással az általános iskolák aktiválódtak először a minisztériumtól független programok kidolgozásával. Szegeden a Tarjáni Általános Iskola, amely – mint több más iskola is, ugyancsak a korábbi emelt szintű német nyelvoktatásra hivatkozva – 1992-től indított magyar-német két tanítási nyelvű oktatást.⁵⁶

8.1.1 Első típus: kétnyelvű programhoz partnerek keresése (1989)⁵⁷

Az 1989 után az oktatási kormányzat – új nyelvpolitikai koncepciót dolgozott ki, tematikuspályázatot hirdetett, amely támogatást jelentett a kétnyelvű általános iskolai programokhoz is. Aktív támogatóként lépett fel a Goethe Intézet is. Például, a Szabó Lőrinc Általános Iskola 1981-ben létesült új iskolaként Miskolcon, s 1982-ben német nyelvtagozatos osztályra kapott engedélyt. 1989-ben kétnyelvű általános iskolai fejlesztésbe kezdett. „1982 óta 3. osztálytól tanítottunk német nyelvet tagozati szinten. Eredményeink nagyon szépek voltak. Ezen német nyelvi hagyományokra építve 1989-től egyedi, általunk kidolgozott programmal, az országban két másik iskolával egy időben német kéttannyelvű oktatás indult első osztálytól.”⁵⁸

Az 1989-es általános iskolai kétnyelvű program harmadik iskolája a budapesti Zuglói Hajós Alfréd Általános Iskola volt. A két tanítási nyelvű osztály mögött a jó feltételek és a feladatok iránti nyitottság állt, s ehhez az Művelődési Minisztérium és a külföldi partnerek nyújtott támaszt. A rendszerváltozás után, a nyitott, aktív helyi oktatáspolitikai jelentős szerepet játszott abban, hogy az általános iskolák és szakmai partnereik megszervezték „megcsinálták” magukat, s hozzá megteremtették a feltételeiket. A tanításhoz szükséges tankönyveket saját maguk dolgozzák ki. Az alábbi idézet az iskola történetét vázolja fel a 80-es évektől: „Kiszámítható volt, hogy a demográfiai csúcs a végére ér. Ezért ismét megújultunk. A sport mellett a számítástechnika és a nyelv oktatását helyeztük előtérbe. A kerületben elsőként rendelkezünk számítástechnikai kabinettel, ez akkor nagy szenzációval

⁵⁶ Iskola pedagógiai programja 2001. 5.o.

⁵⁷ Kerekes Lászlóval végzett interjú alapján (2007)

⁵⁸ www.szabol-miskolc.sulinet.hu Olvasható volt: 2009. március 24.

bírt. A gépeket azóta már több alkalommal modernebbre cseréltük. [...] A tárgyi feltételek hiánya miatt a testnevelés-tagozat helyett nyelvi tagozatot kezdtünk szervezni. A nyolcvanas évek végén indultak a kéttannyelvű gimnáziumok, igen nagy sikerrel. Ez adta az ötletet a mi kéttannyelvű programunkhoz. Célnyelvnek a németet választottuk. Az 1989/90-es tanévtől Magyarországon elsőként indítottunk általános iskolában magyar-német kéttannyelvű oktatást. Ez végleg meghozta az iskola hírnevét, sikerét; a német nyelvű országok közelsége, a tradíciók és a cserekapcsolatok kiépíthetősége is emellett szól. Együttműködési lehetőséget kerestünk a Goethe Intézettel, a minisztériumon keresztül anyanyelvi lektort kaptunk, és az új szemléletet igénylő munkára a nyelvtanárokat is sikerült megnyernünk. Szakmai műhely alakult: tanterveket írtunk, tanítóink, tanáraink tankönyveket, oktatási segédanyagokat készítettek. A kéttannyelvű osztályok iránt kerületen kívül is óriási volt az érdeklődés. Az önkormányzat a 1998/99-es tanévtől engedélyezte a teljes körzetén kívüliséget.”⁵⁹ „Programunkat 4 év után vette át a Városligeti Általános Iskola angol nyelvre átültetve. Jó együttműködés alakult ki a két iskola között. Közös bemutatókat, szakmai napokat szerveztünk. Új dolog volt a nyitás a szülők felé (nyílt napok, szülők fóruma, rendszeres felvételi tájékoztatók megtartása stb.), valamint az a segítség, amit a két tanítási nyelvű program iránt érdeklődő iskoláknak, ügyosztályoknak és pedagógiai intézeteknek nyújtottunk.”⁶⁰

8.1.2 Második típus: kétnyelvű program iskolai kezdeményezéssel (1990)⁶¹

A Városligeti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában 1990-ben vetődött fel az angol célnyelv bevezetésének gondolata. Az iskola akkori új igazgatónője Hernádi Jánosné korábbi kanadai útján látott kétnyelvű iskolai tapasztalatait osztotta meg az iskola angol tanárával, majd megszületett az elhatározás. Látogatást tettek a Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában és a Karinthy Frigyes Magyar-Angol Tanítási Nyelvű Gimnáziumban és tanulmányozták a külföldi szakirodalmat. „Az engedélyt akkor a minisztérium adta, elég sok utánajárás és huza-vona után. Sok szakértő véleményezte az anyagainkat. A többletköltséget a fenntartó vállalta és a Zuglói Önkormányzat messzemenőig támogatta mindvégig.”- mondta interjújában az igazgatónő (2008). A tanítás és iskolaszervezés tapasztalatait Hernádi Jánosné a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület keretében szervező általános iskolai szekcióban adta tovább; pályázati forrással támogatott programjaikra az ország minden részéről érkeztek érdeklődők, aki közül sokan átvették a koncepciót, programot, óratervet, használták a jegyzeteiket. Az alábbi interjúrészlet illusztrálja, miként küzdött egy kétnyelvű iskola a szakmai feladatokkal, hogyan mozgósította az erőforrásokat, miközben az oktatási kormányzat vitatni kezdte a kétnyelvű oktatás

⁵⁹ www.zugloihajos.hu Olvasható volt: 2008. november 20.

⁶⁰ Interjú az iskola igazgatójával: Hosszúné Bartha Etelkával (2008.)

⁶¹ Interjú az iskola igazgatójával (2008)

létjogosultságát. „Az induláskor komoly PR tevékenységet folytattam. Számtalan óvodába saját magam mentem el és népszerűsítettem a programot éveken keresztül. Szórólapoztunk és később a sajtóban is megjelentünk. Nyitott napokat szerveztünk az iskolában és minden érdeklődőt, szülőt egyenként fogadtam és tájékoztattam. Ez később már szinte „iparszerűen” működött. A későbbi években 3 hónapig tartott a szülők tájékoztatása, és egyszerre 50-60 –főnek. Az évek során mindig meg kellett küzdeni a minisztériummal, mert mindig megkérdőjelezték a program általános iskolai létét, de ezt te is tudod. Főleg amikor a kiegészítő normatíva szóba került.”

Az iskola a kétnyelvű program iránt érdeklődőknek bemutató órákat tartott, „csak többségben lehet együtt a szakmai tudás és erő” – vallotta az igazgató. Az egyre több kétnyelvű általános iskola átvette a tapasztalatokat, majd közösen hoztak létre szakmai anyagokat és szerveztek bemutatókat, később továbbképzéseket, szakmai napokat és konferenciákat. A KOMA pályázaton nyert jelentős összegből sok pedagógus továbbképzését tudták ingyenessé tenni. Tankönyvet írtak az arra alkalmas kollégákkal és külső szakemberekkel. Csináltak kiadót és magunk adták ki és forgalmaztuk a könyveket és segédanyagokat, alapítványt és erre jelentős összegekkel szereztek támogatókat.

A kilencvenes évek elején még lassú ütemben, majd 1995-től nagy lendületet vett a kétnyelvű általános iskolai programok alapítása. Ennek nem utolsó sorban az volt az oka, hogy az 1994. évtől ismét folyósították a korábban megvont kiegészítő normatív támogatást. A gyors növekedés összefügg az 1997-ben kiadott 26/1997-es irányelvvel, amely a kétnyelvű iskolai működés feltételeinek közös elemeit megfogalmazta, a lefektette a kétnyelvű általános iskolai finanszírozás szakmai alapját.

8.1.3 Kétnyelvű általános iskola jellemzői, trendek

Egy 2008-a kutatás szerint a kétnyelvű általános iskolák aránya az általános iskolák körében 3% lett, körülbelül annyi, mint volt a rendszerváltozás előtt a szakosított idegen nyelvi osztállyal működő iskolák aránya volt (8.1. ábra). A szakosított és a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás hasonló és eltérő vonásai. Eltérések a kétnyelvű és a szakosított idegen nyelvi tanulás között:

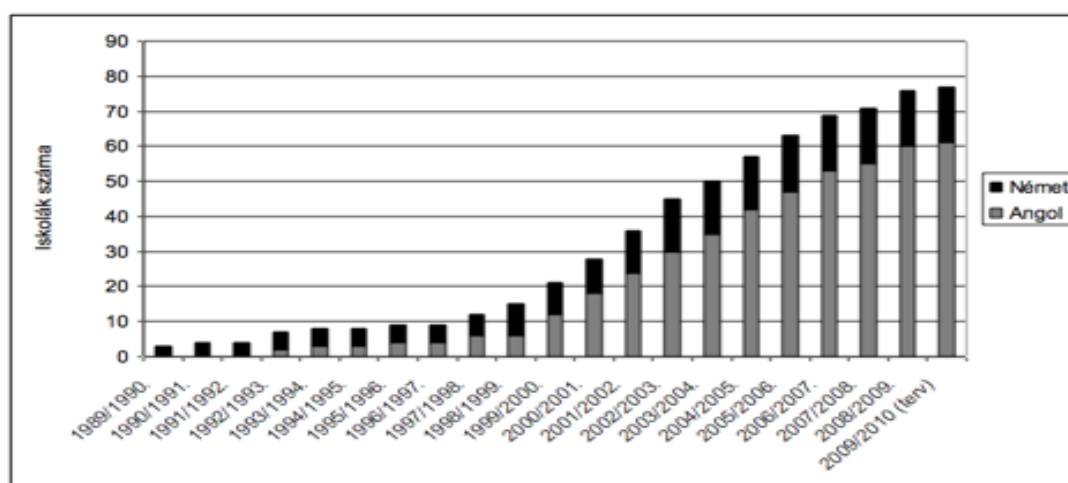
- A kétnyelvű iskolai oktatásban a tanulható nyelvek köre a társadalom nyelvek iránti igényét követi. A rendszerváltozás időszakában a német, majd a német és az angol, az utóbbi években pedig csak az angol célnyelvvel nyitnak kétnyelvű osztályt. A szakosított idegen nyelvi programok nyelvi összetételét a minisztériumi határozta meg.
- A kétnyelvű iskolai oktatás bevezetéséről a fenntartó és az iskola dönt a vonatkozó jogszabályok figyelembe vételével. Ebből következik, hogy ott létesül kétnyelvű iskola, ahol a feltételeket erre megfelelőnek látják, vagyis a területi

elhelyezkedés, a képzéshez való hozzáférés a helyi érdekérvényesítő erőktől függ. A szakosított idegen nyelvű programokat a helyi kezdeményezésre a minisztérium engedélyte.

Hasonlóságok a kétnyelvű és a szakosított idegen nyelvű iskolák között:

- Mindkettő vállalja meghaladni a köznevelésben átlagos idegen nyelvtudásszintet.
- A programok és a felvehető tanulók alacsony száma, azaz a szűk hozzáférés az esélyegyenlőséget csorbítja.

8.1. Ábra. A két tanítási nyelvű általános iskolák létesítésének üteme 1989-2009 között



Forrás: iskolai honlapok, igazgatói interjúk, OKM statisztikák, Kovács Judit kutatásai valamint saját kutatás alapján (2008)

8.2 A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ SZAKKÖZÉPISKOLA

Miközben a két tanítási nyelvű gimnáziumi fejlesztések zajlottak az 1980-as évek közepén, a Külkereskedelmi Minisztérium is tárgyalásokat folytatott két tanítási nyelvű szakközépiskola létesítésére azokban az iskolákban, ahol az idegen nyelvtanításnak hagyományai voltak, azaz a külkereskedelmi, vendéglátóipari és közgazdasági ágazat iskoláiban. A tárgyalások nem vezettek eredményre, s csak 1989 után jutottak lehetőséghez más szakmaprofilok mellett. A kétnyelvű szakközépiskolai oktatásban sem a tannyelvpolitikai, sem a tannyelvpedagógiai előzmények nem álltak fenn, így a rendszerváltozással egy terület fejlesztése kapott új lehetőséget.

8.2.1 Első típus: iskolai innováció folytatása

A szakközépiskolai fejlesztések egy része azokra az erőforrásokra épült, amelyek egyrészt adott intézmény meglévő tudásához és vállalkozókéességéhez tartoztak, másrészt, amelyek – ettől nem függetlenül – a leggyorsabban tudtak válaszolni a munka világa igényeire. Hunfalvy János Szakközépiskola egyik példája ennek.⁶²

A hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején szembesült az iskola azzal, hogy vállalatok elégedetlenek a végzettek nyelvtudásával és számítástechnikai felkészültségével kapcsolatosan. Ennek orvoslására az iskola az 1985/1986. tanévtől kísérletképpen a négy középiskolai évet változatlanul érettségi-képesítő vizsgával zárta, mely felsőfokú továbbtanulásra adott lehetőséget, ám akik nem ebbe az irányba mentek tovább, hanem egy ötödik tanévet választottak, azoknak a külkereskedelem egy speciális ágában kínálták a magas szintű szakmai tudáshoz jutást (Hunfalvy Évk. 2005). Mindkét irányban a nyelvoktatás kiemelt szerepet játszott, ezért folyamatosan keresték és fejlesztették azokat a programokat, amelyeknek eredményesebb a kimenete. A kétnyelvű gimnáziumi fejlesztésben szinte azonnal meglátták a lehetőséget. 1988-ban német és angol kétnyelvű szakoktatást indítottak, annak négy évfolyamos változatát, a szakosított idegen nyelvű tagozatokra építve azt. A francia esetében – általános iskolai előzmény hiányában – öt évfolyamos kétnyelvű programot vállaltak. Ez volt az első olyan kezdeményezés, amely egy iskolában több célnyelvet is vállalt. Az első végzettek köréből gyűjtött adatok szerint: csak a tanulók 4%-a nem tett nyelvvizsgát, a többiekre 1,5 nyelvvizsga jut. Annál a vállalatnál, amelyiknél elhelyezkedtek 46% szerint a német nyelv a fontos, s 29% említette az angolt mint fontos nyelvet (Bittner 1991: 70-73). „Kozma Tamás gondolatával kell egyetértenem: szerinte az a kísérlet lehet jó és eredményes, amelyet azok találnak ki, akik végre is hajtják” (Bernáthné 1991:67). Az iskola azóta is, azaz 2015-ben is hasonló profillal működik.

8.2.2 Második típus: szaktárcák és a világbank támogatása

A szombathelyi Orlay Fürst Károly Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközép-és Szakmunkásképző Iskola vezetősége 1985-ben idegenforgalmi képzés beindítását kezdeményezte, amit a Megyei Tanács Idegenforgalmi Osztálya és az Országos Idegenforgalmi Tanács is támogatott. Az iskola céljai egybeestek a Külkereskedelmi Minisztérium nyolcvanas évekbeli terveivel, amelyek a megélénkült gazdasági, kereskedelmi kapcsolatok miatt egyre aktuálisabbá váltak. A Művelődési Minisztérium és a Külkereskedelmi Minisztérium 1983. évi megállapodása, mely idegen nyelvű középiskolák létesítését tűzte ki célul, a kétnyelvű gimnáziumi fejlesztés eredményeitől lendületet kapva,

⁶² Iskolai dokumentumok, igazgatóval és szakképzési tagozatvezetővel folytatott interjúk és személyes megfigyelések alapján, valamint: www.hunfalvi.hu Olvasható volt: 2008. február 10.

1987-ben megindultak az előkészítő munkálatok. A következő tanévben elindult egy kétéves érettségire épülő kiegészítő képzés, majd elismert szakemberek és a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola oktatóinak bevonásával elkészültek a nappali rendszerű, két tanítási nyelvű képzés programjára vonatkozó javaslatok. Mindeközben folyamatos tapasztalatcserére került sor a már néhány éve működő két tanítási nyelvű gimnáziumokkal (Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Balatonalmádi) és az osztrák idegenforgalmi középfokú iskolák (Bad Gleichenberg, Krems-Semmering, Oberwart, Bécs) szakembereivel. Az írásos anyagok, tapasztalatok alapján a tantervi bizottság véglegesítette a képzés tervét, amelynek kipróbálása Szombathelyen kezdődött az 1989/1990. tanévben. A következő évtől – a Kereskedelmi Minisztérium megbízásából – a szombathelyi iskola koordináló szerephez jutott az új iskolatípus országos hálózatának létrehozásában. A munka során elengedhetlenné vált a szoros együttműködés a kísérleti képzés elindítói és az ún. „követő iskolák” között (Sahin Tóth 1989:70-73, Pál 2008). Számos iskola ma is kétnyelvű profillal és több célnyelvvel működik 2015-ben is.

8.2.3 Harmadik típus: fenntartó által szervezett

Az 1990-es évek elején, a szakközépiskolák körében is megjelent az igény a nyelvoktatás feltételeinek javítására, s néhányan ezt a kétnyelvű oktatással is egybekötötték. A Fővárosi Tanács már 1988-ban tervbe vette, hogy kétnyelvű szakképzéseket szervez, amihez megnyerte az Művelődési Minisztérium és az Ipari Minisztérium támogatását. A Baján és Barcsón már működő szakközépiskolák, a szombathelyi vendéglátóipari szakközépiskola tapasztalataira támaszkodva „érdekes és izgalmas feladatnak ígérkezett a szakképzésben is megvalósítani a két tanítási nyelvű gimnáziumokban már néhány éve bevezetett oktatási rendszert” (Varga 1991:56). Talán a műszaki szakközépiskolák beiskolázási problémáinak kezelése érdekében – egyszerre mintegy 10 szakközépiskolában támogatta az önkormányzat a kilencvenes évek elején a kétnyelvű oktatási profil kialakítását. Ezekben az iskolákban – mivel az idegen nyelvű oktatáshoz sem a személyi, sem a tárgyi (például, tankönyvi) feltétel nem volt meg – a Karinthy Frigyes Gimnázium közreműködésének eredményeként, közismereti tárgyakat tanítanak idegen nyelven (Varga 1991:56–58, Varga 1992:5–6). A szakközépiskolai kétnyelvű oktatás feltételbeli hiányosságai a tanítási nyelvhasználatra is következménnyel jártak, gyakorivá tették a tantárgyon belüli, tanárán belüli nyelvváltást, s az anyanyelv túlzott térhódításának veszélyét hordozták (Vámos 2000:729–742). Az alábbi részlet azt mutatja, hogy a szakképzésbeli kéttannyelvűség kérdésében tannyelv-pedagógiai szemléletbeli különbség tapasztalható a gimnáziumi tannyelvhasználatához képest. A kilencvenes évek végén végzett kutatás azt mutatja, hogy a szakközépiskolában nagyobb gyakorisággal találunk a magyar tannyelv irányába tett engedményt egy idegen nyelvű tantárgy esetében, ami az állami (normatív) és az iskolai deklarált tannyelvpolitikai célok elérését veszélyeztetheti. „Alapelv, hogy ezeknek a tanulóknak is el kell érniük a magyar

nyelvű osztályok tudásszintjét. Külön gondot fordítunk arra, hogy a szakmai tantárgyakat megfelelően sajátítsák, s emellett a szakirányú továbbtanuláshoz is ugyanolyan eséllyel indulhassanak, mint a többiek. Ezért célszerű, hogy ezeket a tantárgyakat magyar anyanyelvű, de angolul is tanítani tudó tanárok tanítsák” (Varga 1992:5).

A szakközépiskolai kétnyelvű oktatási expanzió nem csak az intézmények számának növelésével járt, hanem az iskolán belüli nyelvi tagozatok gyarapodásával, s ezzel a célnyelvi kínálat szélesítésével. 2008-ban vizsgálatot végeztem az akkori szakközépiskolákban: 76%-ukban volt második tanítási nyelv, 14%-ukban harmadik is. Az első tanítási nyelv többsége német, második az angol, harmadikként bevezetett célnyelv a francia volt.

8.3 A KÉTNyelvű OKTATÁS BETAGOZÓDÁSA A KÖZNEVELÉSBE

1992-ben már egyre nagyobb terhet jelentett a kétnyelvű oktatás engedélyezésének központi kezelése és az iskolák központi gondozása (tanulói utaztatás, vendégtanárokkal való foglalkozás). A főhatóságnál nem volt szakértelem annak megítélésére, hogy a kétnyelvű oktatási feladatot a kérvényező iskola meg tudja-e oldani vagy sem az adott körülmények és tervek alapján, nem tudott anyagi forrást biztosítani hozzá, nem tudott szervezési, koordináló feladatot ellátni az érdekelt szereplők között – az engedélyezés felelőssége mégis nála volt, ahogy az ebben az időszakban született ügyiratok mutatják (MÜM. 7809/1991; MKM 105.135/1191 XV; MKM 42.332/1992. IX.). Az alábbi ügyirat részlete példa a kompetencia kiüresedésére, hiszen – az engedélyen túl – személyes véleményt fogalmaz meg, amely csak orientáció. „Megküldték részünkre a Pogány Frigyes Építőipari Szakközépiskola (Budapest) kéttannyelvű technikusképzésre vonatkozóan benyújtott javaslatát véleményezés céljából. Az iskola törekvéseit a kiegészítésben foglaltak alapján egyetértünk és támogatjuk a képzési program bevezetését. A képzés jellege, valamint a német nyelv gyakorlásának szükségessége miatt kívánatosnak tartjuk V. évben az „Építéstörténet” c. tárgy német nyelven történő oktatását.” (MKM. 87/KSZI/92)

A kompetenciák lejjebb helyezése 1997-ben megtörténik, ami gondosabb, felelősségteljesebb döntésekhez teremti meg az alapot, hiszen az lesz a finanszírozás alapja. A Kétnyelvű Iskoláért Egyesület szakértőinek közreműködésével, jelen disszertáció írójának irányítása mellett született 27/1997. (VII. 10.) MKM rendelet. A két tanítási nyelvű oktatás irányelveinek kiadásáról 2012-ig, az új irányelv kiadásáig érvényben volt.⁶³ Az 1997. évi irányelv egységesítette a kéttannyelvűséget; alapelveként szerepel, hogy legalább 3

⁶³A két tanítási nyelvű nevelés-oktatás feltételeit a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 135. §, 136. § tartalmazza.

tantárgyat idegen nyelven kell tanítani minimum két éven át, ez bármely tantárgy lehet a magyar nyelv és irodalom kivételével, a csoportbontás, az idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazása és más elemek a nyelvtudás fejlesztése érdekében. Az Irányelv megfogalmazza az anyanyelv és idegen nyelv kiegyensúlyozott fejlesztésének szükségességét. A kétnyelvű oktatás az Érettségi vizsgaszabályzatba beillesztéssel vált teljes értékűen szabályozottá, mely lehetővé tette az idegen nyelvű érettségi vizsgát közép és emelt szinten, s rendelkezett a célnyelvű érettségi vizsga nyelvvizsga-egyenértékűségéről.

8.4 A KÉTNyelvű ISKOLÁK TANNYELVPEDAGÓGIAI JELLEMZŐI

8.4.1 Tantárgyak idegen nyelven

A kilencvenes évek kétnyelvű iskolái magukon viselték a megelőző évek pedagógiáját. Azok az iskolák, amelyek kétnyelvű programra való áttérése saját belső indíttatású volt, azoknak az innovációra való nyitottsága erősnek mondható. A fenntartók által ösztönözötteknek más motivációjuk volt, a meglévő lehetőség külső erőttől tudott kibontakozni. Az általános iskolák a korai idegen nyelvtanulást kellett megtanulják, a szakképzésben tanítók a szakmai tárgyak idegen nyelvű tanítását.⁶⁴ Sokáig még a főhatóság adott engedélyt. „Az 1992/1993. tanévtől kezdődően 3 osztályban kísérletképpen bevezettük a számítástechnika tárgy angol nyelvű oktatását. Célunk, hogy a technikus osztályokban a tapasztalatok levonása után több szaktárgyat is idegen nyelven oktassunk. [...] Kérem engedélyezzék iskolánkban az idegen nyelv heti 4 órában való tanítását” (MKM. 45/640/1992. X.).

A kilencvenes évek elejékétnyelvű iskolák tantárgyi-tannyelvi megoszlása két alapvető utat követett: (a) az 1987-ben minisztériumi fejlesztéssel létesített kétnyelvű iskolák pedagógiáját, (b) saját iskolai, fenntartói koncepciót. Az általános és szakképző iskolák előtt nem volt közvetlen köznevelési előzmény, tapasztalat; a középiskolák esetében az 1987-es alapelvek, pl. a továbbtanulás játszott szerepet. A helyi kezdeményezések esetében az idegen nyelvű tantárgyválasztásnál szerepet játszottak a képzés tantervi jellemzői pl. általános iskolák esetében a készségtárgyak, a szakképzés esetében a szakmai tárgyak, (b) az intézmény személyi állománya (Bernáthné 1991, Bitter 1991, Bernáthné 2004). „A külkereskedő elsősorban nemzetközi szinten gyakorolja a szakmáját, ezért igen fontos, hogy a szakmai nyelvet jól ismerje. Elsőként a német kéttannyelvű oktatást vezettük be 1987-ben, ezt követte 1990-től az angol, majd 1998-tól a francia kéttannyelvű képzés. Nálunk a jogi, a gazdasági, a nemzetközi gazdasági ismeretek, a közgazdaságtan, az informatika, és a célnyelvű civilizáció tantárgyak folynak idegen nyelven. [...] Tananyag nem volt, ezért létrehoztuk a Hunfalvy Kiadót, amely 1992-ben megjelentette az első könyvet.

⁶⁴ Személyes megfigyelés.

Kézikönyveket, tankönyveket, szógyűjteményeket írtak, szerkesztettek tanáraink, amelyeket ma már más iskolákban is használnak” (Bernáthné 2004).

Néhányév alatt a kétnyelvű oktatás rendkívüli tantárgyi-tannyelvi változatossága alakult ki. Volt olyan iskola, ahol egyetlen idegen nyelvű tantárgy jelentette a kéttannyelvűséget, s volt ahol szinte minent idegen nyelven tanítottak. Ez önmagában nem probléma, de szakmapolitikailag nem lett támogatott egyik véglet sem, vagyis, hogy ilyen esetben is felvehessék az önkormányzatok/fenntartók a kétnyelvű oktatást ösztönző állami kiegészítő támogatást. A 26/1997. (VII.10) MKM rendeletben meghatározták azokat a pedagógiai és tannyelvi paramétereket, amelyek az állami finanszírozás feltételét képezik. Eszerint legalább 3 tantárgyat szükséges idegen nyelven tanítani, s nem lehet 70%-nál többet. A magyar nyelv és irodalom tantárgyon kívül bármely tárgy idegen nyelvű lehet. A kilencvenes években az állam egyre kevesebb kötelezettséget vállalt, pl. kivonult a tanulók külföldi táboroztatása mögül is. Az iskolák saját kínálatokat ennek további fenntartásával próbálták vonzóvá tenni (Vámos 2008).

8.4.2 Idegen nyelven tanítás kompetenciái

A kilencvenes években nyilvánvalóvá vált, hogy az idegen anyanyelvű, külföldről érkező pedagógus nem tud a magyar tantervi követelmények szerint haladni. Néhány esetben pedagógiai felfogásbeli különbségekre panaszkodtak, máskor a megbízhatatlanságukra. Több év, évtized kellett elteljen, mire a hazai felsőoktatás enyhíteni próbálta a szaktárgyat idegen nyelven tanító tanárok hiányát (ld Trentinné kutatásait). A rendszerváltozás után egyre nehezebb volt külföldi pedagógust találni; először kivonultak a külföldi állami támogatók, majd a külföldi kulturális intézetek is. Az évtized vége felé és főleg 2000-től már erre is rátelepedett a piac, több szervezet is foglalkozik tanártoborzással, a külföldi pedagógusok felkészítésével, körükben rendszeres a tapasztalatcsere. A nemzetközi keretszerződések helyett az iskolák egyéni szakmai és partnerkapcsolatokat építettek ki külföldi intézményekkel, szervezetekkel. A magyarországi kétnyelvű oktatás kapcsán meg kellett tanulni azt (vagy legalábbis foglalkozni kellett azzal), hogy itthon kell erre megfelelő tanárképzést folytatni. „Az angol nyelv szakos tanárok közül senki sem vállalkozott arra, hogy elvégezze a matematika, fizika, biológia, földrajz vagy történelem szakok egyikét. A szaktanárok közül azonban három is akadt (egy matematika, egy fizika és egy biológia szakos), akik lelkesen láttak hozzá az angol nyelv elsajátításához” (Varga Besz. 1991). Alap- és továbbképzés hiányában a pedagógusok egymástól tanultak. Az ELTE Idegen nyelvi lektorátusa, egy-egy iskola vagy külföldi intézetek, szervezetek által szervezett, 2005-től a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület tanártovábbképzését vehették igénybe, ha tannyelvpedagógiai tudáshoz akartak jutni.

8.5 ÖSSZEGZÉS

A rendszerváltozással kialakult átmeneti funkciózavar, a felelősségi hatáskörök tisztázatlansága, valamint a demokratikus működés kiépítésnek igénye egyrészt teret nyitott a szabad tannyelvpolitikának a főhatóságtól az iskoláig. Mintegy öt év kellett ahhoz, hogy a közoktatás egészében, az általános iskolában, a gimnáziumban és a szakképzésben, lényegében a szakközépiskolában is megjelenjen a kétnyelvű oktatás. A programok bevezetését inspirálták: (1) a változára adaptív, gyorsan reagáló igazgatók, innovatív pedagógusok, pedagóguscsoportok, (2) anyagi és szakmai előnyökért lobbizó fenntartók, szakmai intézmények, (3) az idegen nyelvtanításbeli elmaradás orvoslásában politikai és/vagy piaci részesedést remélő szereplők (hazai és külföldi). A kétnyelvűoktatás beépült a köznevelésbe, amit az ezredfordulóig rendeletekkel is alátámasztottak. Mivel a tannyelvpedagógiai tudás is gyarapodott, ezért a szakma közelebb került annak megértéséhez, hogy milyen idegen nyelvi és idegen nyelvű képzés lehet szükséges a remélt szakmai és nyelvtudáshoz – ez lett a továbbra is fennálló kiegészítő normatív támogatás és az az idegen nyelvű érettségi vizsga választhatóságának alapja. A következő évtizedek kérdése, hogy a szakmapolitikai döntések tudományos kutatáson alapuljanak vagy inkább a pénzügyi restrikciónak szempontja érvényesüljön.

9 KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ OKTATÁS 2008-2015

- Mi az iskola és mi a fenntartó érdeke a kétnyelvű program indításában?
- Melyek a kétnyelvű iskoláztatás utóbbi évtizedjének létesítési és tanulószám trendjei?
- Mi a kétnyelvű oktatás helye a köznevelésben, hátrányos és előnyös helyzetű régiókban?

9.1 ISKOLALÉTESÍTÉS SZEMPONTJAI

A kétnyelvű iskolák számának növekedésével az államot terhelő kiadások is növekedtek. Az oktatási kormányzat részéről megfogalmazódott a feltételezés, hogy olyan iskolák (önkormányzata) választják a kétnyelvű oktatást, amelyek beiskolázási gondokkal küzdenek, s ez lenne az a vonzó profil, amely a túlélést segítené. Noha ez volt az 1986-1987. közötti kéttannyelvű gimnáziumi létesítés egyik koncepcionális alapja, a 2000-es években ez nem hogy volt támogatott törekvés az oktatási kormányzat költségvetési tárgyalásaikor, hanem

kifejezetten „vádként” hangzott el politikusok részéről.⁶⁵ Az első restriktív kísérlet 2008-ban volt. A kiegészítő normatív támogatás megvonásának tervezésekor a következő érveket hozták fel. (1) A kétnyelvű iskolába járók tanulók szüleinek szociokulturális és -ökonómiai státusza magas, ezért nem indokolt, hogy az állam lépjen be az alapellátást meghaladó költségek fedezésére. (2) Külföldön a kétnyelvű oktatás többletköltségét (a nyelvdúsító programok esetében) az oda járó tanulók fizetik meg. (3) A magyar állam nem támogathat kétnyelvű oktatás révén sem társadalmi szelekciót. (4) A kétnyelvű általános iskolák egy részében nem folyik elég eredményesen a kétnyelvű oktatás, az ehhez adott állami támogatást a fenntartó önkormányzat más célra használja fel.⁶⁶ Kétnyelvű Iskoláért Egyesület kérésére ezeknek a nézeteknek tudományos kutatással való alátámasztása vagy elvetése érdekében a 2008/2009. tanévben kérdőíves vizsgálatot végeztem az egyesületbe tartozó – mintegy száz iskola⁶⁷ körében.⁶⁸ Az eredmények a következők voltak.

Kétnyelvű oktatás létesítésénél a válaszolók ($N_{\text{validtotal}}=584$ fő) többségénél (71%) ez mint vonzó profil volt alapvető szempont; az alapvető és a fontos szempont kumulálva 90%. A rendszerszerű nézőpontot, az össztársadalmi érdeket, mint alapvető szempontot 33% választotta. A tanulók szociális összetételének javítása szempontot 4% válaszoló jelölte alapvetőnek, 37% szerint ez közrejátszott a döntésben, 44% szerint egyáltalán nem volt szempont. Azt, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetése általában hat a pedagógiai hatékonyság növelésére, 27% tartotta alapvető szempontnak, fontosnak 41% és nem gondolta, hogy egyáltalán szempont volt 8%. Az egyes szempontok közötti korrelációban válogatva: az össztársadalmi érdek fontosságáról való gondolkodás és a vonzó profil szoros pozitív együtt járásban áll (sig**), s negatívan korrelál a tanulók szociális összetételének javításáról és az iskola létezésének biztosításáról való gondolkodással (sig**), mely két utolsó pozitívan korrelál. A kétnyelvű iskoláztatás, mint pedagógiai hatékonysági szempont az iskola létének

⁶⁵ Megélhetési kétnyelvű iskoláknak nevezték azokat, amelyekről úgy vélték, hogy csak a kiegészítő normatív támogatásért létesültek. Ezt főleg az általános iskolák esetében fogalmazták meg.

⁶⁶ A parlament végül olyan költségvetést fogadott el, amelyben a kétnyelvű iskolák támogatására továbbra is rendelkezésre állt a szükséges keretösszeg.

⁶⁷ 122 kétnyelvű iskolában kérdőíves kikérdezés zajlott a kétnyelvű oktatás bevezetésének indokairól, az idegen tannyelv szerepéről, a nyelvváltásról, az idegen nyelvű tantárgyak választásáról. Az igazgatói almintá reprezentatív iskolatípus és célnyelv szerint. Válaszolt 122 intézményvezető, 504 tanár (42% tantárgyat tanít idegen nyelven, 37% célnyelvtanár, 21% magyar szakos tanár).

⁶⁸ Jelen fejezet szempontjából az iskolalétesítéssel kapcsolatosan a következő kérdésre érkezett válaszokat elemeztem: Milyen szempontok játszottak szerepet a kétnyelvű program bevezetésekor? (a) Össztársadalmi érdek. (b) Az iskola vonzásának javítása. (c) Vonzó profil kialakítása. (d) Az iskola létének megerősítése. (e) Az iskola tanulói szociális összetételének javítása. (f) A pedagógiai hatékonyság növelése. (g) A beiskolázás javítása a kevés tanuló miatt. Ezekre adható válaszok skálája: (1) Alapvető szempont volt. (2) Fontos szempont volt. (3) Ez a szempont is közrejátszott. (4) Egyáltalán nem volt szempont. Sig jelölése: * $p \leq 0,05$; ** $p = 0,000$

megerősítéséről és a szociális összetétel javításáról való gondolkodás függ össze. Közepesen erős (,542) a korreláció a beiskolázás javítása kevés tanuló miatt és az iskola létének javítása szempontok között, valamint a beiskolázás javítása kevés tanuló miatt és az iskola tanulóinak szociális összetételének javítása között (,406). Az iskola létének javítása cél gyenge korrelációba áll a tanulók szociális összetételének javítása állásponttal (,377) és az előbbi a vonzó profil kialakítása álláspontokkal (,291).

A kitöltő státusza szerinti különbségek alapján kizárólag azokat a szempontokat nézve, amelyeket alapvetőnek jelöltet választva: (1) igazgatók és a tantárgyat idegen nyelven tanító tanárok esetében alapvető az osztályszociális érdek és a pedagógiai hatékonyság növelése. (2) Az idegen nyelv szakos tanárok esetében az iskola vonzásának és beiskolázásának javítása. (3) A magyar nyelv és irodalom szakos tanárok esetében az osztályszociális érdek és a vonzó profil kialakítása. Szignifikáns a különbség minden esetben (a vonzó profil kialakítása mind szempontot kivéve) a válaszolók státuszát tekintve. A tanulók szociális összetételének javítását mint alapvető szempontot az igazgatók és magyar tanárok 15-15%-a, a tantárgyat idegen nyelven tanító tanárok 40%-a, a célnyelv szakosok 30%-a választotta.

Iskolatípusok szerint az osztályszociális érdek alapvető szempontként való értelmezésében az általános iskola és a gimnázium adja a legnagyobb százalékot (37% ill. 36%). Az iskola vonzásának, a vonzó profilnak az alapvető szempontja szakközépiskolákban a legmagasabb arányú (40% mindkét esetben, az utóbbi nem sig.). Az iskola létének megerősítése alapvető szemponton belül az általános iskolák aránya 47%, a beiskolázás javítása a kevés tanuló miatt szemponton belül 56%. A szociális összetétel javítása, mint olyan szempont, amely közrejátszott a kétnyelvű oktatás bevezetésekor az általános iskolai és a szakközépiskolai válaszolók körében a leggyakoribb (42% ill. 39%). Célnyelvek szempontjából nincs szignifikáns különbség a válaszolók véleménye között.

A kétnyelvű oktatás működtetésének időtartalma szerint: minél régebben működik egy iskola kétnyelvű osztállyal, annál nagyobb százalékban választották az osztályszociális érdeket, mint ami alapvető szempont volt annak idején. A régebben működők közül kevesebben, az újonnan belépők közül többen gondolják azt, hogy alapvető szempont volt a beiskolázási gondok kezelése a kevés tanuló miatt, az iskola létének stabilizálása, s tanulók szociális összetételének javítása.

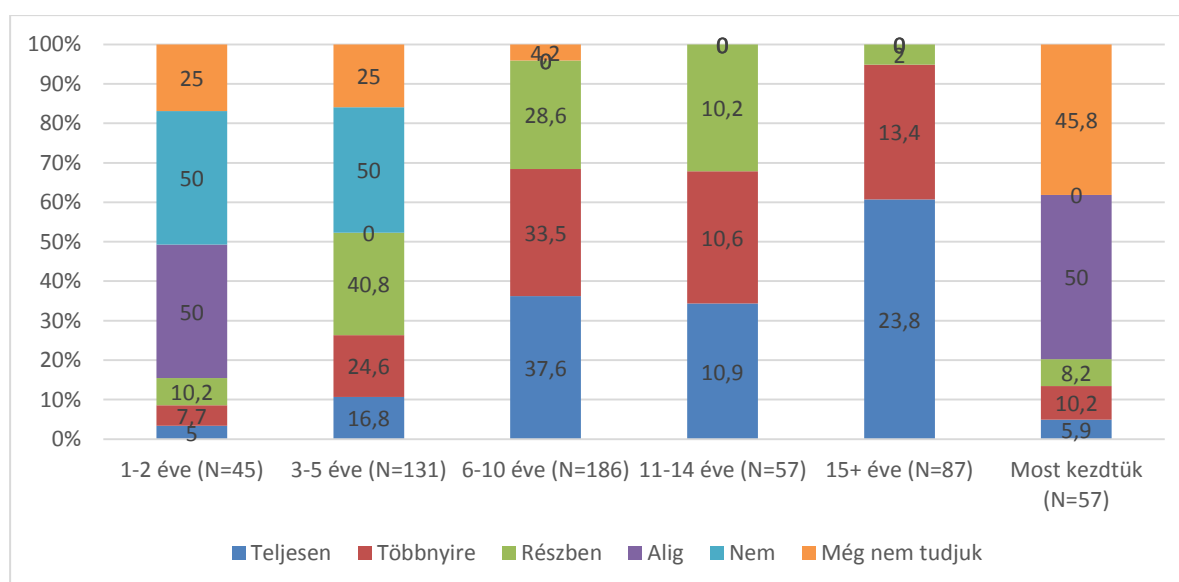
A kétnyelvű oktatással szembeni elvárások igazolódásával kapcsolatos vélemények⁶⁹ összefüggnek a kétnyelvű oktatás létesítésének céljával. Akik a várakozások teljes mértékű teljesülését állították, azoknak 97%-a a kétnyelvű oktatás választásában a vonzó profilt tartotta alapvető vagy fontos szempontnak, 74% az osztályszociális érdeket, 68% az iskola

⁶⁹ Erre a következő kérdés irányult: Igazolódtak az elvárások? (1) Teljesen. (2) Többnyire. (3) Részben. (4) Alig. (5) Nem. (6) Még nem tudjuk.

vonzásának javítását, 63% a pedagógiai hatékonyságot. Akik az elvárások teljes mértékű teljesülését állították, azoknak 25% állította, hogy a létesítés alapvető vagy fontos szempontja a beiskolázás javítása volt a kevés tanuló miatt, s 18%, akik ezt a tanulók szociális összetételének javításához kapcsolták.

A kétnyelvű oktatás működésének időtartama és az a vélemény, hogy a beváltotta-e a hozzáfűzött reményeket szignifikánsan összefügg ($p=,000$). Azt látjuk, hogy minél régebb óta működik egy kétnyelvű iskola, annál inkább érzik úgy a válaszolók, hogy az elvárások teljesültek (9.1 ábra).

9.1. Ábra. A kétnyelvű oktatás bevezetéséhez fűződő remények beválásának mértékét jelzők százaléka a képzés működésének időtartama szerint



Forrás: Kutatás 2008/2009. tanév

E kutatás alapján azt látjuk, hogy van az iskolatípusok között különbség abban, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetésekor a társadalmi szempontokat vagy intézményi szempontokat mérlegelték-e, s melyiket tartották inkább fontosnak. Az általános iskolák és főleg a szakközépiskolák körében nagyobb százalékban találtunk olyanokat, amelyek vonzó profilt kerestek iskolájuk stabilizálására, a beiskolázás javítására, míg a gimnáziumok ezt kevésbé tartották alapvetőnek. A pedagógiai hatékonyság növelése az igazgatók és a tantárgyat idegen nyelven tanítók körében jelentkezett szempontként. Így valójában volt alapja annak a feltételezésnek, hogy egyes konkrét esetekben vagy iskolatípusoknál a konkrét intézményhez kerestek vonzó profilt, amely ebben az esetben a kétnyelvű oktatás volt; de akár más is lehetett volna. A gimnáziumok esetében kifejezetten a kétnyelvű oktatás

választása állt a középpontban, amelynek adott intézmény jó hátterének kínálkozott. Az átlagadatok mögött az egyéni nézőpontok nagyon eltérőek lehetnek.

9.2 A KÉTNyelvű OKTATÁS ORSZÁGOS ALAPADATAI

9.2.1 Kétnyelvű oktatást folytató iskolák iskolatípus szerint

Az említett restriktív törekvésig a szakközépiskolák és az általános iskolák, a 2008-2015 közötti időszakban az kétnyelvű általános iskolák számának dinamikus növekedése látszik: 2008-2014 között a kétnyelvű oktatásban részesülő tanulók számának növekedésében meghatározóan a kétnyelvű általános iskolai tanulói adatok játszanak szerepet. Ez utóbbi időszakban a kétnyelvű szakközépiskolai és a gimnáziumi tanulói létszám csökkenést látjuk (9.1 táblázat). A nyolc év alatt ez átrendezi a kétnyelvű iskoláztatás iskolatípus arányait: míg 1987-1988-ban csak gimnáziumok voltak, 2008-ban a kétnyelvű iskolák között az általános iskola 44%-t képviselt, ami 2015-ben 61%-ra nőtt.

9.1 táblázat. A kétnyelvű osztályba járók száma iskolatípusonként 2008-2015 között

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Általános iskola	14 873	11 299	13 149	18 229	20 927	22 303	24 289	26 088
Szakközépiskola	7 660	6 506	6 453	6 032	6 563	5 124	5 620	5 100
Gimnázium	10 012	7 778	9 219	8 491	8 780	8 763	9 353	8 160

Forrás: KIR statisztikák

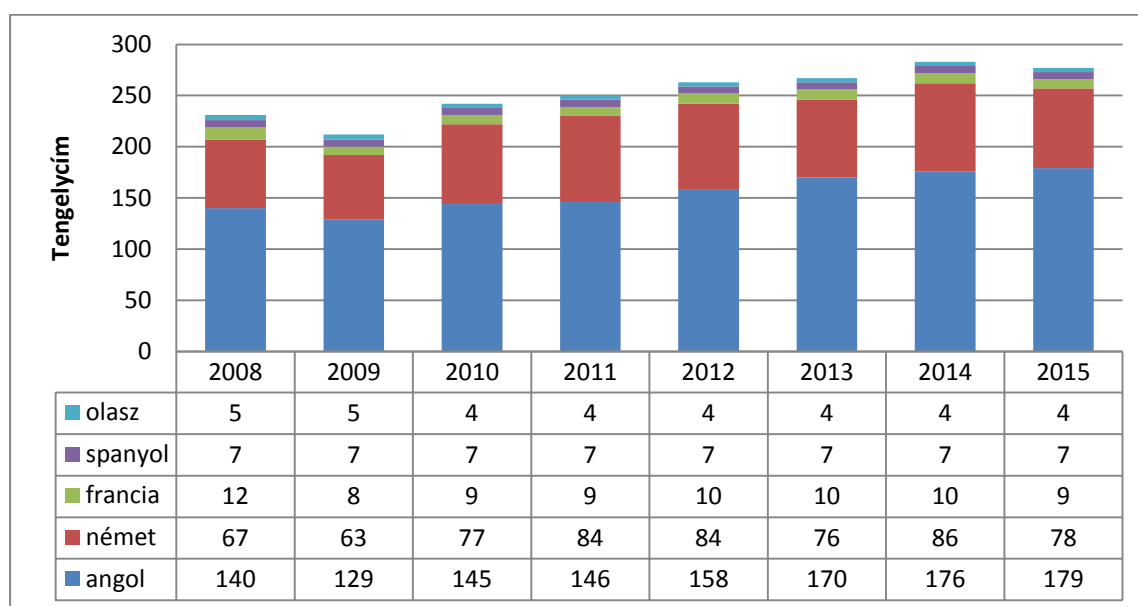
Ha évfolyamok szerint is vizsgáljuk, akkor az Országos kompetenciamérés (OKM) 2014. évi tanulói adatbázisát vehetjük alapul: eszerint a kétnyelvű 6. osztályosok az összes 6. osztályos 4,8%-a, a 8. osztályosok az összes 8. osztályos 3,5%-a, a 10. osztályosok pedig az összes 10. osztályosnak 6,1%-a. Iskolatípusok szerint (a kevés számú hat és nyolc évfolyamos kétnyelvű gimnáziumok miatt az előbbi adatok kis mértékben változnak):

- kétnyelvű általános iskolába jár az összes 6. osztályos tanuló 4,9% -a, az összes 8. osztályos tanuló 3,4%-a,
- kétnyelvű nyolc osztályos gimnáziumba jár az összes nyolcosztályos gimnáziumi tanuló 8. osztályában 3,7%-a, a 10. osztályában 3,6%-a,
- kétnyelvű hat osztályos gimnáziumba jár az összes hatosztályos gimnáziumban tanuló 8. osztályosok 4,5%-a, a 10. évfolyamon 6,4%-a,
- kétnyelvű négy osztályos gimnáziumba jár az összes négy osztályos gimnáziumba járó 10. osztályos 10,3%-a,
- kétnyelvű szakközépiskolába jár az összes 10. osztályos szakközépiskolás 5,7%-a.

9.2.2 Kétnyelvű oktatást folytató iskolák és tanulók célnyelvek szerint

A nyelvi arányok is átrendeződtek: 2008-ban az iskolák 68%-a angol célnyelvet választott, 2015-ben ez 76% lett. A német, spanyol és az olasz célnyelv aránya változatlan, a francia csökkent. Az iskolaszám növekedés képzési hely számának növelését jelentett – az általános iskolák esetében – az újabb nyelvi osztályok megnyitásával. Ez a gimnáziumokra és a szakközépiskolákra nem jellemző (9.2. ábra)

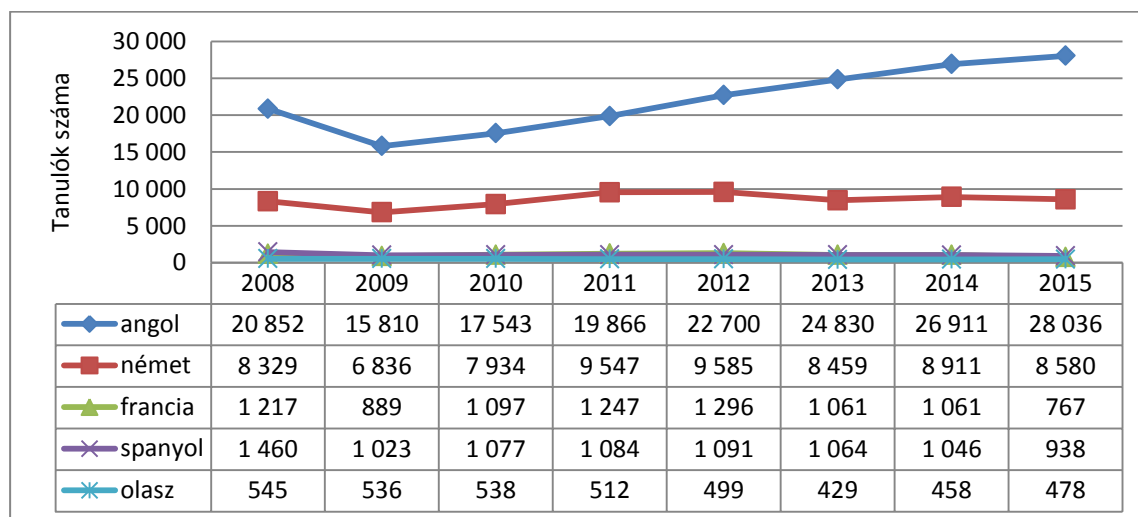
9.2. ábra. Kétnyelvű iskolák számának alakulása 2008-2015 között célnyelvenként (egy iskolában több nyelvi osztály is működhet)



Forrás: KIR oktatási statisztikák

A főbb célnyelveket tekintve a 9.3. ábra ad információt. Az előző adatokkal összevetve megerősíthetjük, hogy a tanulói létszám mögött az angol célnyelven tanulók számának növekedése és új iskolai programok állnak, míg a német esetében az iskolaszám nőtt, a tanulói létszám nem, vagyis egy iskolára kevesebb tanuló jut - hasonlóan a többi nyelvhez.

9.3. Ábra. Kétnyelvű osztályban tanulók száma célnyelvenként 2008–2015 között



Forrás: KIR statisztikák

9.2.3 Kétnyelvű iskolák fenntartók szerint

A vizsgált időszakban változás állt be az iskolák fenntartásában. Az 2011-es köznevelési törvény az 1990 óta önkormányzati fenntartásban működő iskolákat ismét állami fenntartásba vette. E szabályozást követően megnőtt az egyházi fenntartás iránti igény az iskolák részéről is. Fontos körülmény ehhez, hogy az 1997-es Vatikáni Szerződést követően, mely a katolikus iskolák számára kiegészítő állami támogatást biztosított, más egyházakkal is hasonló szerződést kötött a magyar állam.

A kétnyelvű oktatás fenntartói jellemzői újabb információval szolgálnak a köznevelésben betöltött szerepéről a 2014. évi OKM adatbázis 6. 8. és 10. osztály adatbázisa alapján: a KLIK a 6. és 8. osztály esetében az intézmények 80%-ában fenntartó, a 10. osztályban 75%-ban. Az egyház mint jogi személy 11,5, 12,0 és 12,5 százalékot vesz ki az összes fenntartó közül a kétnyelvű iskolák esetében. Ugyanez országosan: 13,9, 14,1 és 1% az egyházi fenntartásban és 80-80% a 6. és 8. évfolyamon és 0,3% a 10. évfolyamon. Az egyházi fenntartású kétnyelvű iskolák száma 5-ről 39-re nőtt. Ez a növekedés 2011-2013 között ment végbe és az általános iskolákat érinti leginkább. Míg 2009-ben az egyházi fenntartású iskolákból 1 általános iskola volt kétnyelvű, 2014-ben 22. A 4 gimnáziumból 10 gimnázium lett, a 0 szakközépiskolából 7 szakközépiskola. Többségükben az angol a célnyelv. A legtöbb esetben a már működő kétnyelvű általános iskola váltott fenntartót, s nem újabb kétnyelvű kínálatról beszélünk. A szakközépiskolák esetében az egyházi fenntartás új iskolai kínálatot hozott – pl. a hátrányos helyzetű régiókban. Ha a fenntartók, iskolatípusok és tannyelvek szempontjait egybe vesszük, akkor azt látjuk, hogy a tanulói létszám emelkedését az egyházi fenntartású

kétnyelvű általános iskolák magyar-angol osztályaiban tanulói okozzák. A kétnyelvű iskoláztatás a középiskolából – tendenciáját tekintve – kiszorul.

9.3 A KÉTNyelvű OKTATÁS REGIONÁLIS ALAPADATAI

A hét magyarországi régió, Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld közül⁷⁰ az elmúlt negyed században a fővárosi agglomeráció megerősítette dominanciáját, a területi-statisztikai régiók között pedig mélyültek a gazdasági és a társadalmi különbségek. A hagyományos kelet-nyugat differenciálódás mellett, a Dunántúlon, a déli térség leszakadása miatt létrejött egy észak-déli lejtő is. Az egy főre jutó GDP alapján Magyarország egyike az Európai Unió azon országainak, amelyekben a legnagyobbak a területei különbségek. A hátrányos helyzetű területeken (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország) tartósan csökken a népesség (miközben a kedvező helyzetű régiókban emelkedik, például Közép-Magyarország). Átrendeződnek az etnikai arányok. Az utóbbi jelenség a roma népesség nagyfokú és egyre növekvő területi szegregálódását jelenti, képzettségi mutatóik alacsonyak, a munkanélküliség magas.⁷¹

A települési jellemzők az iskoláztatásban általában is aránytalansággal jár; a főváros és megyeszékhelyek gazdasági, kulturális vonzerejének növekedése és a városiasodás az iskolákat, szülőket is ide vonzza, ami a kistelepüléseken működő iskolák leépülésével jár. Ezek egyik megnyilvánulása a több mint 200 kistelepülési általános iskola bezárása az elmúlt másfél évtizedben, ami ugyan minden régiókban előfordult, de döntően az Észak-magyarországi és a Dél-dunántúli kiürülő, apró településekre jellemző. A hátrányos helyzetű régiókban a mobilitási esélyek minimálisak, súlyosak az egészségügyi és a szociális problémák és erősödnek a nagyvárosok és a kistelepülések közötti különbségek (Horn 2009).

A kétnyelvű oktatást nézve, annak regionális jellemzőit: a tanulók száma Közép-Magyarországon és Közép-Dunántúlon nőtt leginkább, két régióban – Észak-Magyarországon és Dél-Dunántúlon – csökkent, a többiben kisebb mértékben emelkedett. Valamennyi régiót vizsgálva a hátrányos helyzetű régiók (Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország) veszítik kéttannyelvűségi pozíciójukat, az előnyösebb régiók nyernek tanulókat. Észak-Magyarország megtartja iskoláiban a kétnyelvű tagozatot és tanulóit, Dél-Dunántúlon felére csökken a kétnyelvű iskolák száma és csökken a tanulók száma is (9.2. táblázat).

9.2. Táblázat. Kétnyelvű iskolában tanulók száma régióként 2008-2015 között

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

⁷⁰1996 XXI törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről

⁷¹ Eurostat 2014.

Észak-Magyarország	5 394	3 584	3 869	4 298	4 834	4 825	5 047	5 015
Észak-Alföld	3 357	2 972	3 524	4 066	4 333	5 148	5 505	5 579
Dél-Alföld	3 260	2 639	2 839	3 150	3 448	3 409	4 081	4 377
Közép-Magyarország	13 612	10 628	11 613	13 968	15 110	14 355	15 552	16 086
Közép-Dunántúl	1 664	1 271	2 130	1 863	2 499	2 950	3 064	2 849
Dél-Dunántúl	2 168	1 911	2 186	2 706	2 978	2 018	1 940	2 003
Nyugat-Dunántúl	3 314	2 578	2 660	2 701	3 068	3 485	4 078	3 439

Forrás: KIR statisztikák

A nyelveket tekintve legnagyobb arányú növekedés az angol kétnyelvű osztályokban tanulók számában és Észak-Alföldön, Dél-Alföldön és Észak-Magyarországon volt. A német kétnyelvű iskolai tanulólétszám minden régióban ingadozik. Az iskolaszám/tagozatszámokon belül egyes régiókban nőtt a többnyelvű iskolák száma, ami azt jelenti, hogy meglévő kétnyelvű iskolában újabb nyelvre nyitnak osztályt, vagy egyidejűleg nyitnak több tannyelvre. Például, Észak-Alföldön 2008-ban még csak egy többnyelvű iskola volt, 2015-ben már öt. Ugyancsak egy ilyen iskola volt Dél-Dunántúlon, amiből 2015-re kettő lett.

A következőben két olyan régiót vizsgálunk meg részletesebben, amelyek a regionális jellemzői szerint hátrányosnak mondhatók, mégis az egyikben a kétnyelvű oktatásban résztvevő tanulós szám csökkent, a másikban nőtt. Harmadikként megvizsgáljuk az előnyösnek mondható Közép-Magyarország régió kétnyelvű iskolai alapadatait, itt a kétnyelvű tanulók egyharmada tanul.

9.3.1 Dél-Dunántúl régió

Habár a kétnyelvű tanulók száma folyamatosan nő a vizsgált időszakban, a Dél-Dunántúli régió veszített mintegy 6 osztálynyi tanulót 2008 és 2015 között (a tanulók száma 2168 főről 2003 főre csökkent).⁷² A célnyelvenkénti adatokat tekintve: a francia és az olasz célnyelvet tanulók száma jobban, a spanyol célnyelvet tanulók száma kevésbé csökkent, viszont – a többi régiótól eltérően – csökkent az angol célnyelven tanulók száma. Dél-Dunántúlon 2008-ban 19 kétnyelvű intézmény volt, mely szám 2015-re 14-re csökkent. E régió aránya az összes kétnyelvű iskolát tekintve 9%-ról 6%-ra esett. A Dél-Dunántúli régió volt az 1987-es kéttannyelvű iskoláztatás bevezetésének egyik nagy nyertese, akkor több nyelv és intézmény

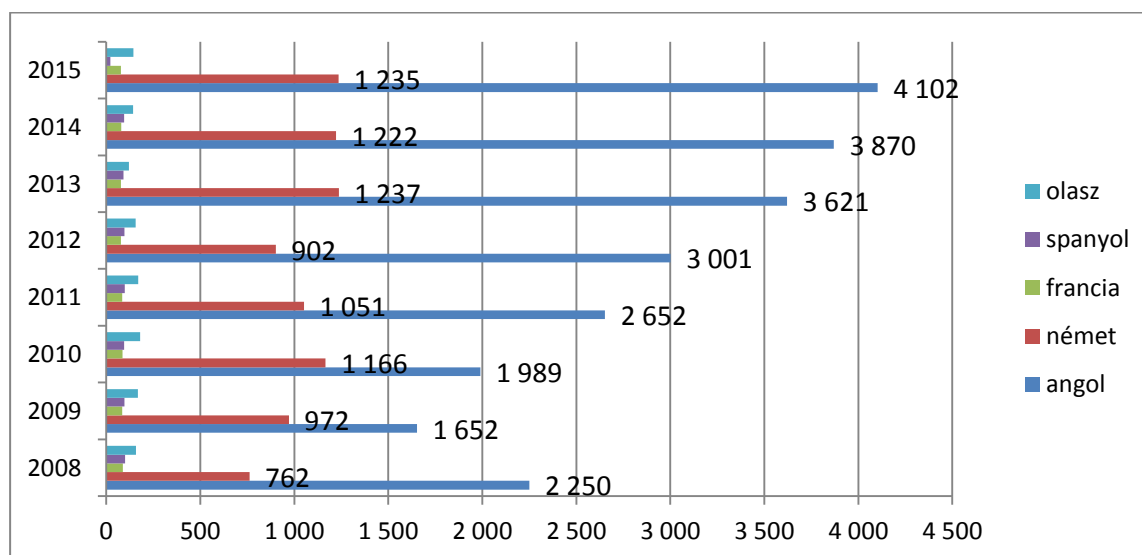
⁷²A lakosság száma csökken ebben az időszakban: 2008-ban a kb. 1 millió lakos 2013-re 920 ezerre csökkent. URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/regiok/deldun/deldun1312.pdf> (Utolsó letöltés: 2016. május 2.)

koncentrált itt (Pécsett, Mohácson), s a következő időszakban is jelentős fejlesztések terepe volt – főleg a középiskolában.

9.3.2 Észak-Alföld régió

A másik hátrányos helyzetű régióban találjuk a két nyelven tanulók számában a legnagyobb növekedést: 3357 főről 5579 főre. Az iskolák száma 2008-2015 között 22-ről 39-re nőtt, a kétnyelvű iskolahálózatban a régió arányát ez 10%-ról 12%-ra módosította. A nyelvenkénti adatokat tekintve a francia célnyelv 10 főt veszített a vizsgált időszakban, az olasz 14-et, a spanyol célnyelvet tanulók száma 100 főről 21 főre csökkent.⁷³ Az angol és a német célnyelven tanulók száma majdnem megduplázódik, közben a németül tanulók létszáma ingadozik (9.3. ábra). Az Észak-Alföldi régió az egyike volt azoknak a régióknak, amelyben a kezdeti időszakban gyorsan reagáltak a kétnyelvű iskoláztatásra, új tagozatokat nyitottak – főleg az általános iskolában.

9.3. Ábra. Észak-Alföld kétnyelvű iskolai tanulók száma nyelvenként 2008-2015 között



Forrás: KIR statisztikák

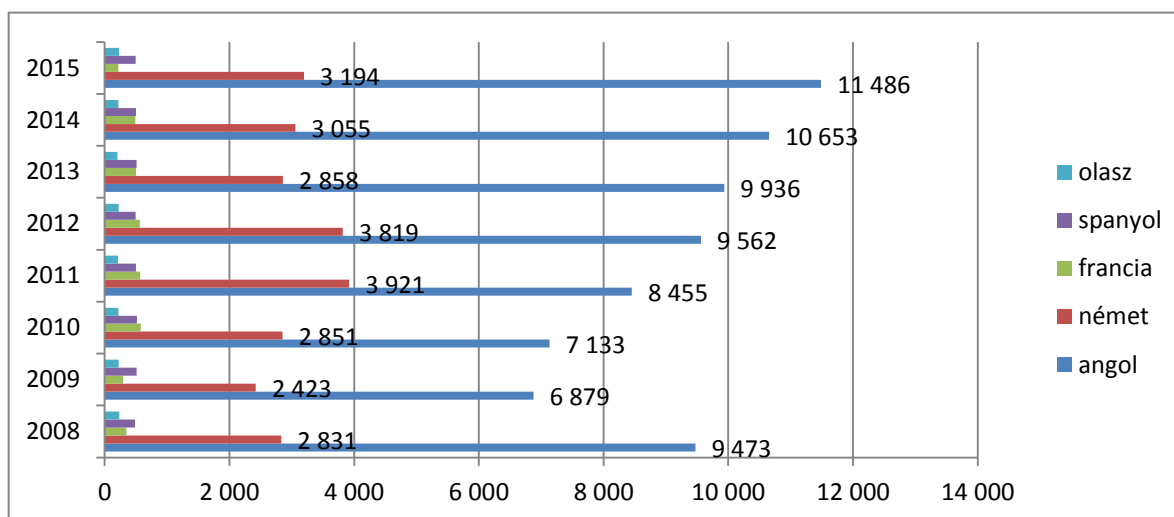
9.3.3 Közép-Magyarország régió

A harmadik vizsgált régió Közép-Magyarország. Itt 2008-ban 13612 fő tanult két nyelven, 2015-ben 16086 fő. Csökkent a francia célnyelvet tanulók száma (346 főről 217-re), folyamatos az emelkedés az angol célnyelvben és ingadozik a német célnyelvet tanulóké

⁷³ A lakosság szám ebben az időszakban 1,5 millió fő körül mozog. URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debreceneuregio.pdf> (Utolsó letöltés 2016. május 2.)

(9.4. ábra). Az iskolák száma csak kettővel nőtt, arányuk az összes kétnyelvű iskolához képest csökkent, 36%-ról 32%-ra. Közép-Magyarországon a népesség arányához képest kevesebb kétnyelvű iskola nyílt 1987-ben – a vidék támogatásának szakmapolitikai elveihez illeszkedően (Vámos 2015).

9.4. Ábra. Közép-Magyarország kétnyelvű iskolai tagozatain tanulók száma nyelvenként



Forrás: KIR statisztikák

9.4 A KÉTNYELVŰ ISKOLÁK MEGYEI ADATAI

A kétnyelvű oktatás megyei jellemzői újabb információval szolgálnak a kétnyelvű oktatás köznevelésben betöltött szerepéről. A 2014. évi OKM 6. 8. és 10. évfolyamos adatbázisban megvizsgáltam: (a) a tanulók arányát országos és kétnyelvű tanulói almintában, (b.) a kétnyelven tanulók arányát a megye összes tanulójaához viszonyítva.

9.4.1 A tanulók aránya országosan és a kétnyelvű iskolai mintán

Budapesten⁷⁴ van a legnagyobb pozitív irányú eltérés az összes tanuló megyei aránya és a kétnyelven tanulók megyei aránya között - ha minden évfolyamot nézünk. Pl. a 10. évfolyamosok esetében a kéttannyelvű osztályosok saját populáción belüli aránya 3,3%-kal magasabb, mint nem kétnyelvű tanulók aránya saját alcsoportjukban. Ha legalább két évfolyamot nézünk, akkor nagy (5%) eltérést Borsod-Abaúj-Zemplén megye 8. osztályos tanulói esetében találunk a kéttannyelvű tanulók arányának javára.⁷⁵

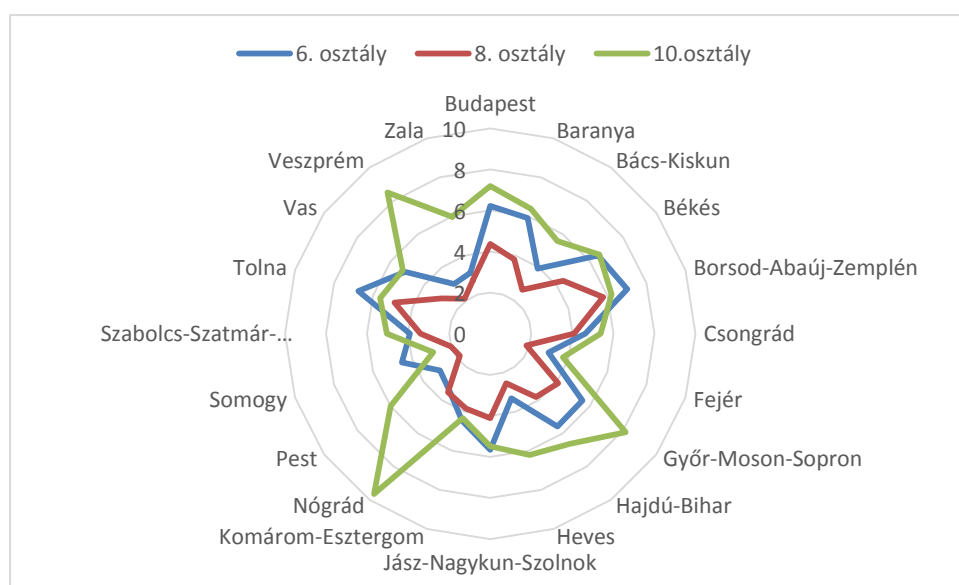
⁷⁴ Az összes 6. osztályos tanuló 14,8%-a, a 8.osztályosok 15%-a, a 10.osztályosok 20,2%-a tanul Budapesten; a kéttannyelvű tanulói csoportban ugyanez az adat: 19,1%, 18,7%, 23,5%.

⁷⁵ Az összes 6.osztályos tanuló 7,7%-a, a 8.osztályosok 7,7%-a tanul Borsod-Abaúj-Zemplén megyében; a kéttannyelvű tanulói csoportban ugyanez az adat: 11,2%, 12,7%.

9.4.2 A két nyelven tanulók aránya a megyékben tanulók és évfolyamok szerint

A 6. évfolyamon az összes tanuló 4,8%-a (N=4477) jár kéttannyelvű osztályba, a 8. évfolyamon 3,5%-a (N=3065) és a 10. évfolyamon 6,2%-a (N=5572). Megyék szerint azt találtam, hogy a két legnagyobb arányt képviselő közigazgatási egység mind a 6. mind a 8. és 10. évfolyamon Budapest és Borsod-Abaúj-Zemplén megye. A legkevesebb arányt pedig Zala megyében a 6. osztályosok körében találtuk (1,7% = 88 fő) és Somogy megyében a 8. és 10. évfolyamon (1,9% = 58 fő, illetve 1,5% = 85 fő). Országosan jellemző, hogy a 8. osztályos kétnyelvű tanulók vannak a legkisebb arányban minden megyében és a 10. osztályosok a legnagyobb arányban. Ez utóbbi alól kivétel Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Somogy és Tolna megyék. Itt a 6. osztályosok nagyobb arányt képviselnek a megye tanulói között, mint a 10. osztályosok (9.5 ábra). Ez utóbbi megyék közül kettő – Somogy és Tolna – az előzőekben vizsgált Dél-Dunántúl hátrányos helyzetű régióban található, Jász-Nagykun-Szolnok megye pedig a másikon, Észak-Alföldön, annak az előnyös Közép-Magyarország régióhoz közeli földrajzi területén.

9.5. Ábra. Kétnyelvű osztályban tanulók aránya a megye összes tanulóihoz képest országosan



Forrás: OKM tanulói adatbázis 6. 8. 10. osztály (2014)

9.5 A KÉTNyelvű ISKOLÁZTATÁS TELEPÜLÉSI ALAPADATAI

A település adatokban az oktatási minisztériumi statisztikák szerint kisebb átrendeződés ment végbe a kétnyelvű iskolák esetében. A Főváros 2008 és 2015 között két kétnyelvű intézményt veszített; a megyeszékhelyek növelték kétnyelvű iskoláik számát 77-ről 99-re. Emiatt a fővárosi kétnyelvű iskolák aránya az utóbbiak javára csökkent: 2008-ban a főváros 64 iskolája 31%-ot adott ki a kétnyelvű iskolák között, 2015-re a 62 intézmény 26%-ot. A városi kétnyelvű iskolák aránya nem változott lényegesen (27%-ról 26% lett) pedig 56-ról 62-

re növekedett az iskolák száma. A községekben működő kétnyelvű iskolák száma 8-ról 14-re nőtt, ez az általános iskolai iskolanövekedéssel együtt jár.

A tanulók számát tekintve a főváros és a megyeszékhelyek hasonlóan „viselkednek”, növelik tanulóik számát. Ez is összefügg az általános demográfiai trendekkel, melyek e települések elszívó hatásának növekedését mutatják.⁷⁶ Az, hogy a tanulók száma jobban nő a fővárosban, mint az iskolák száma, azt jelenti, hogy a fővárosban egy iskolára több tanuló jut, a többi településen pedig a több tanuló több iskolában oszlik meg (9.3. táblázat).

9.3. Táblázat: A kétnyelvű iskoláztatásban résztvevő tanulók száma települési típusonként 2008-2015 között

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Budapest	11 855	9 872	10 901	12 392	13 437	12 900	14 012	14 334
Megyeszékhely	12 071	10 227	11 084	11 463	13 085	13 509	14 485	14 999
Város	7 288	4 888	5 991	7 225	8 001	8 634	9 195	8 555
Község	1 555	596	845	1 672	1 747	1 147	1 575	1 460

Forrás: KIR adatbázis

A települési adatokat tovább elemezve a 2014. év OKM tanulói adatbázisban először megnéztem, hogy a 6. 8. és 10. évfolyam tanulói hogyan helyezkednek el az egyes településtípusokban. Az láttam, hogy az általános iskolai korosztályban (6. és 8. évfolyam) a két nyelven tanulók aránya hasonló. Mindkét korosztály a községekben jelentősen meghaladja az országos arányt, Budapesten jelentősen elmarad tőle. A 10. osztály értelemszerűen a községekre nem jellemző. A városokban elmarad a kétnyelvűek aránya az országos arányhoz képest, a megyeszékhelyen és a fővárosban meghaladja azt. Budapesten 7,1%, megyeszékhelyen 6,5%. Magas az arányuk a 6. osztályosok között, a tanulók több mint 6%-a jár kétnyelvű iskolába Budapesten és a megyeszékhelyeken. Legkisebb az arány a községek 8. osztályaiban, 2,3%.

9.6 ÖSSZEGZÉS

Összefoglalva az mondható, hogy a korábban vizsgált 1987-2008 időszakhoz képest – az új állami szabályozás (irányelvek) nem befolyásolták negatívan a kétnyelvű iskolalétesítés statisztikai adatait. 2008-2015 közötti időszakban tovább nő a kétnyelvű iskolák és tanulók száma; így az elmúlt több mint 25 évben a kétnyelvű iskoláztatás folyamatosan növelte

⁷⁶ URL: <http://www.geoindex.hu/adatbazisok/magyar-telepulesek-nepessege-2014-evi-adatokkal>/Utolsó letöltés: 2016. május 2

elterjedtségét a köznevelésben. Ezen belül az utóbbi években átrendeződés ment végbe regionálisan, a fenntartókat tekintve és a célnyelv (idegen tannyelv), valamint iskolatípus szempontjából. A rendszerváltozást követően az iskolatípusok esetében az általános iskolák és szakközépiskolák aktivitása volt tapasztalható és a központi helyen lévő (Budapest, megyeszékhelyek), jól működő intézmények körében a kétnyelvű oktatás létesítésében. Az országos adatokat alapul véve az iskolák száma és a tanulók száma azóta is folyamatosan nőtt – közben jelentős átalakulás ment végbe az iskolatípusok és kisebb mértékű a nyelvek terén. A regionális különbségek jelentősek, de önmagában egy régió hátrányos helyzete nem függ össze a kétnyelvű oktatás megjelenésével: Dél-Dunántúlon csökken, Észak-Alföldön nő a kétnyelvű iskoláztatás. Igaz, ebben a régióban ez alapvetően Jász-Nagykun-Szolnok megye javára írható.

10 A KÉTNyelVű ISKOLÁK TANULÓI

- Milyen a kétnyelvű iskolában tanulók családi háttere?
- Biztosítja-e a kétnyelvű oktatás az esélyegyenlőséget?
- Mi jellemzi az iskola és a családi ház kapcsolatát, és ez hogyan függ össze a tanulók tanuláshoz és továbbtanuláshoz való viszonyával?

Ebben a fejezetben az OKM 2014. évi telephelyi és a tanulói adatbázisával dolgozunk annak érdekében, hogy az iskolák tanulói összetételéről, a kétnyelvű képzés iránt érdeklődők társadalmi összetételéről és az iskolák és családi háttér felől tájékozódjunk. Jelen kutatás támaszkodik az ELTE Neveléstudományi Intézetében 2013-ban kezdődött, ún. KOMP-kutatásra, mely az országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisának mély-elemzését vállalta több alrendszerben. Pl. egyházi iskolák, nemzetiségi iskolák, szakiskolák, két tanítási nyelvű iskolák, az utóbbi elemzését jelen értekezés szerzője végzi. Az országos kompetenciamérés adatainak mélyelemzése és eredményeinek publikálása folyamatosan zajlik: Nahalka és Horváth 2016, Vámos et al 2016a, 2016b, Vámos és Dóczi 2015a, Vámos, Dóczi és Földesi 2015b. Az OKM adatbázisból információkhoz juthatunk a kétnyelvű oktatásról, mégis korlátként kell azonosítani a kétnyelvű oktatásban részesülők elkülönítésének problémáját az adatbázisban.⁷⁷ Mivel nem sikerült a kétnyelvű iskolában

⁷⁷ Ugyanis vannak olyan iskolák, amelyekben van kétnyelvű oktatásban részesülő osztály és nem kétnyelvű oktatásban részesülő osztály is. Úgy látszik, hogy a tanulók egy része bizonytalan volt abban, hogy milyen program szerint tanul, így kétnyelvűnek jelölték tanulmányaikat akkor is, ha maga az iskola nem volt az. A gondos adattisztításnak része volt, hogy olyan esetekben, amikor maga az iskola önmagát kétnyelvűnek jelölte, az abba az iskolába járó tanulókat egyenként megvizsgáltuk, s manuálisan korrigáltuk az esetleges hibát; feltételeztük, hogy az egy osztályba járók azonos képzésben részesülnek, s fordítva. Ha néhány tanuló jelölte be, hogy kétnyelvű osztályba jár, de az osztály

kétnyelven és ugyanott nem kétnyelven tanulók évfolyam szerinti alapsokaságához KIR forrásból hozzájutnom, ezért a KOMP kutatás mintáját, ami a lábjegyzetben jelzett módon keletkezett, nem tekinthetjük teljes körűnek és reprezentatívnak, de a kétnyelvű oktatás jellemzésére alkalmasnak tartjuk.

10.1 CSALÁDI HÁTTÉR

A két tanítási nyelvű iskolai osztályba járó tanulók 2014. évi 6. és a 8. évfolyam adatbázisában az édesanya iskolai végzettségében a kumulatív adatokat tekintve azt látjuk, hogytöbbben vannak az alacsonyabb iskolai végzettségűek, mint az országos mintán. A 10. osztályos kétnyelvű iskolai adatok az országos átlagadatok körül vannak.⁷⁸ Ezeknek az eredményeknek az értelmezésénél fontos szempont, hogy az országos mintában sok a missing adat, vizsgált évfolyamok szerint 17%, 27%, 21%. A missing adatok a kéttannyelvű tanulók között évfolyamonként: 4%, 4%, 3%. Az édesapák iskolai végzettségében hasonló a missing adatarány. A kétnyelvű iskolában tanulók esetében az apák esetében magasabb arányú a felsőfokú iskolai végzettség (az egyetemet, felsőfokú mesterképzést végzők), mint országosan.⁷⁹

A családi háttér-indexet (CSHI)⁸⁰ tekintve a kétnyelvű oktatásban részesülők és az abban nem részesülők országos mintája között szignifikáns az eltérés. Minden vizsgált évfolyamon

túlnyomó többsége nem, akkor a többség szerinti besorolást adtuk meg. A kétnyelvű oktatásban részesülők mintáját végülis úgy hoztuk létre, hogy az SPSS-ben OM azonosító mentén sorrendbe tettük az adatokat, majd ezt kimásoltuk egy excel oszlopba. Fölé pedig a sorba bemásoltuk azokat az OM azonosítókat a KIR nyilvántartásból, ahol az intézmények két tanítási nyelvű iskolák voltak. Ebből egy mátrix keletkezett, ahol a köztes mezőket egy egyszerű „Ha” függvénnyel töltöttük fel, ami azt jelentette, hogy ha a sorban és az oszlopban lévő OM azonosító egyezett, akkor egy 1-est kapott, más esetben pedig 0-t. Ahol 1-es volt az elem ott a tanulót kéttannyelvű iskolában, kétnyelvű osztályba járóként értelmeztük. Vélelmezve, hogy a többséget így sikerült azonosítani.

⁷⁸Nem végezte el az általános iskolát: 2tny, 6. o. 17,7%; nem érettségizett 44,5%. Ugyanez országosan 15% és 36,7. Nem végezte el az általános iskolát: 2tny 8. o. 18,2%; nem érettségizett 45,5%. Ugyanez országosan 13,4% és 34,9%. Nem végezte el az általános iskolát: a 2tny 10. o. 9,5%, nem érettségizett 32,3%. Ugyanez országosan - 10,5%, 32%.

⁷⁹A kéttannyelvű tanulók édesapái körében az egyetemet végzettek aránya évfolyamonként 10,7%, 10,7%, 11,6%, országosan: 7,6%, 7,4%, 7,6%.

⁸⁰2006-tól azonos eljárással képzik, meghatározó elemei a következők: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, található-e a család birtokában legalább egy számítógép, internetkapcsolat, autó, van-e a diáknak saját könyve. „Módszertanilag fontos megjegyezni a CSHI-adatok kapcsán, hogy számításához szükséges adatok a tanulói adatbázis húsz százalékában hiányoznak, a telephelyi adatbázisnál pedig mintegy egyharmadában. A CSHI ennek ellenére jó mutatónak számít, mert sokkal nagyobb mértékben képes megmagyarázni az iskolai teljesítményeket, mint a hátrányos vagy a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó adatok. Az OKM tanulói

magasabb a CSHI a kétnyelvű iskolai programban résztvevőknél az abban nem résztvevőkhöz képest; a kétnyelvű oktatásban részesülőknél kisebb a szórás. A kétnyelvű iskoláztatásban a 10. évfolyamon legmagasabb az eltérés (10.1. táblázat).

10.1. Táblázat: A CSHI értéke a kétnyelvű képzésben résztvevők és abban nem résztvevők esetében

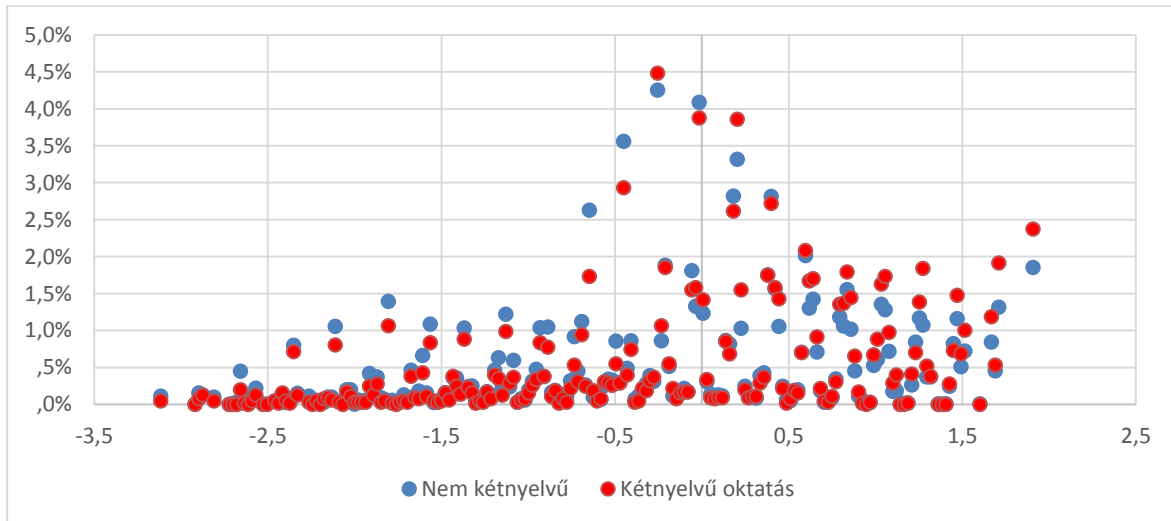
Két tanítási nyelvű oktatás folyik? (Igen/nem)	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum
6. évfolyam					
nem	-,04473	64179	1,015069	-3,115	1,909
igen	,14697	6583	,978010	-3,115	1,909
Total	-,02690	70762	1,013203	-3,115	1,909
8. évfolyam					
nem	-,03161	58639	1,011460	-3,115	1,909
igen	,10268	5910	,963761	-3,115	1,909
Total	-,01931	64549	1,007924	-3,115	1,909
10. évfolyam					
nem	,03231	54437	,958369	-3,115	1,909
igen	,32415	10057	,839973	-3,115	1,909
Total	,07782	64494	,946820	-3,115	1,909

Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 6., 8. és 10. évfolyam

A 2014. évi 6. évfolyamos tanulónál a nullánál nagyobb CSHI-vel rendelkezőkaránya kétnyelvű oktatásban résztvevők körében 57,5%, a nem kétnyelvű oktatásban résztvevők körében pedig 49,1% (10.1. ábra).

adatbázisban például a HHH státus mindössze öt százalékban képes a matematikai kompetenciaértékeket megmagyarázni, míg ugyanezt a CSHI 27 százalékban befolyásolja” (http://www.t-tudok.hu/elemzes/kozepiskolak_osszehasonlito_elemzese_a_kir_bazisan/files/basic-html/page132.html) Olvasható volt: 2016. január 03.

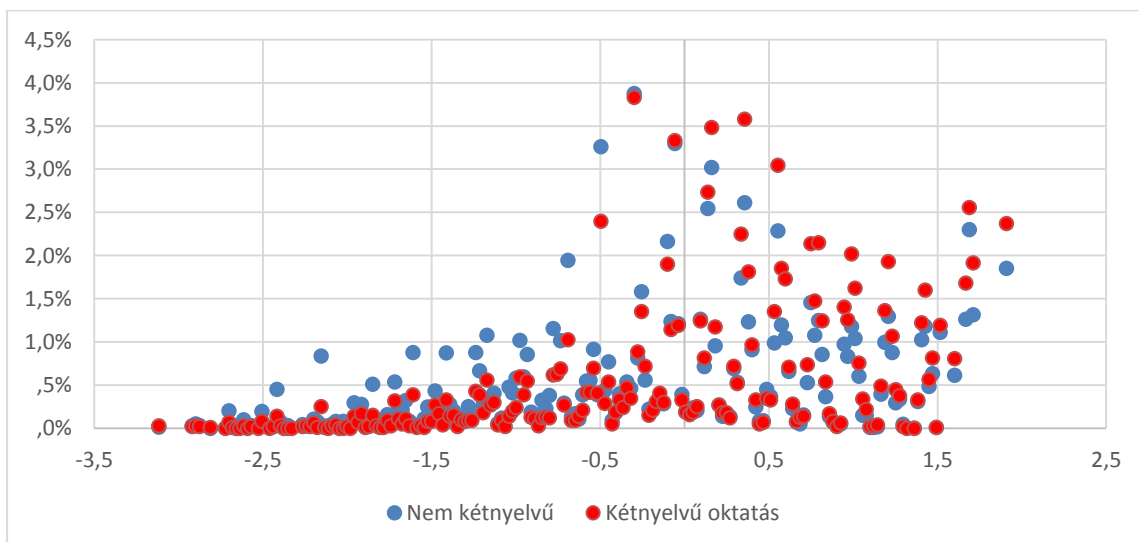
10.1. Ábra. A kétnyelvű és nem kétnyelvű oktatásban résztvevő 6. évfolyamosok CSH-Indexe



Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 6. osztály

A 10. évfolyamon a kétnyelvű oktatásban résztvevők CSHI adata pozitív irányba „dőlt”; a kétnyelvű oktatásban résztvevők 65,5%-a nullánál nagyobb CSHI értékkel rendelkezik, a nem kétnyelvű oktatásban résztvevők esetében ez az adat: 51,5% (10.2. ábra).

10.2. Ábra. A kétnyelvű és nem kétnyelvű oktatásban résztvevő 10. évfolyamosok CSH-Indexe



Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 10. évfolyam

Regionális összefüggésben – a kétnyelvű oktatásban részesülőkre szűrve – a vizsgálat megmutatja, hogy mind a 6. mind a 10. évfolyamon az általunk korábban is kiemelten vizsgált két hátrányos helyzetű régió, Észak-Alföld és Dél-Dunántúl CSHI-e a többihez képest a legalacsonyabb. A 10. évfolyamon Közép-Magyarországon kiemelkedően magas a CSHI (10.2. és 10.3. táblázat).

10.2. Táblázat. Kétnyelvű oktatásban részesülők, 2014. 6. évfolyam

A tanulók standard családháttér-indexe						
Régió kódokkal	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
Budapest	,62118	1089	,878539	-2,154	1,909	676,463
Közép-Magyarország	,18224	8841	,926315	-3,115	1,909	1611,210
Közép-Dunántúl	,14935	350	,776358	-2,329	1,909	52,273
Nyugat-Dunántúl	,10969	731	,774390	-2,460	1,909	80,185
Dél-Dunántúl	-,15138	6588	,987956	-3,115	1,909	-997,282
Észak-Magyarország	,01789	1367	1,043054	-3,115	1,909	24,454
Észak-Alföld	-,38646	12303	1,068046	-3,115	1,909	-4754,579
Dél-Alföld	,23826	609	,840949	-2,351	1,909	145,098
Total	-,09920	31878	1,031120	-3,115	1,909	-3162,178

Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 6. évfolyam

10.3. Táblázat: Kétnyelvű oktatásban résztvevők 2014. 10. évfolyam

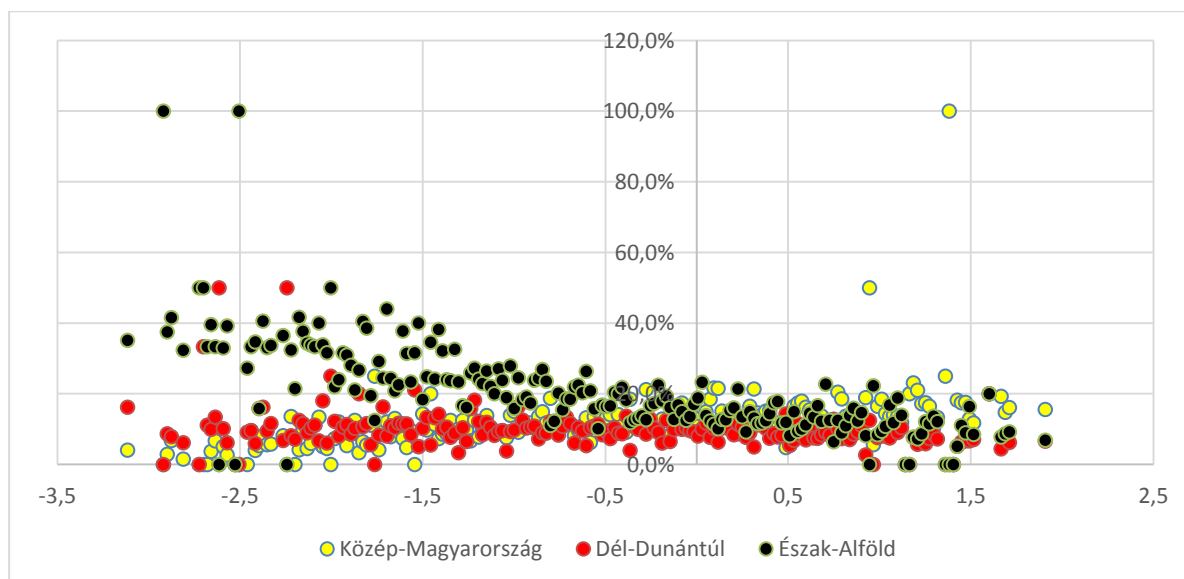
A tanulók standard családháttér-indexe						
Régió kódokkal	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Minimum	Maximum
Budapest	,52862	2148	,763713	1135,482	-2,875	1,909
Közép-Magyarország	,99809	199	,643504	198,620	-1,106	1,909
Közép-Dunántúl	,55414	586	,754231	324,727	-2,154	1,909
Nyugat-Dunántúl	,23089	1290	,776545	297,848	-2,416	1,909
Dél-Dunántúl	,17510	934	,877772	163,545	-3,115	1,909
Észak-Magyarország	,37650	1353	,867216	509,407	-3,115	1,909

Észak-Alföld	,08476	1763	,860799	149,434	-3,115	1,909
Dél-Alföld	,26956	1784	,839391	480,896	-2,416	1,909
Total	,32415	10057	,839973	3259,959	-3,115	1,909

Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 10. évfolyam

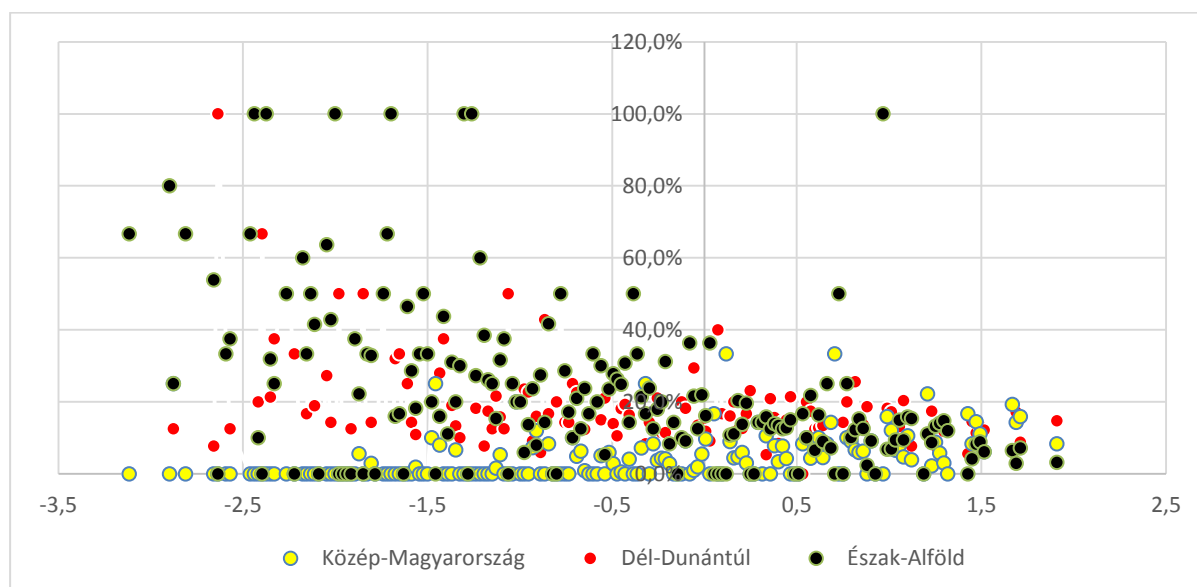
A három vizsgált régió közül Észak-Alföldön van a legtöbb olyan tanuló, akiknek alacsony a CSHI-e. A Dél-Dunántúlon viszonylag egyenletes az eloszlás, Közép-Magyarországon pedig a magasabb CSHI felé „dől”. A kétnyelvű minta adatai Közép-Magyarország és az Észak-Alföld régiókban az országos minta jellemzőit mutatják, a Dél-Dunántúl régióban az alacsonyabb CSHI arányok nagyobbak. Így ha azt nézzük, hogy az adott CSHI értékből mennyi esik az adott régióba, akkor országosan Észak-Alföld „vezet” (10.3. ábra), a kétnyelvű mintán Dél-Alfölddel osztozik (10.4. ábra).

10.3. Ábra. A CSHI előfordulási aránya (%) a vizsgált három régiókban, 2014. 6. évfolyam (országos adatok)



Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 6. évfolyam

10.4. Ábra. A CSHI előfordulási aránya a vizsgált három régióban, 2014. 6. évfolyam (2tny minta)



Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. évi 6. évfolyam

10.2 ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG JELLEMZŐI

A kétnyelvű tanterv szerint tanulók a legtöbb diszfunkciót tekintve kisebb arányban vannak az iskolában, mint országos átlagban. A tanulói nehézségekkel, akadályozottsággal rendelkezők aránya a felmenő rendszerben mind a kétnyelvű programban tanulók, mind országosan csökken. Legnagyobb aránycsökkenés a 2014. évi 6. 8. és 10. évfolyam között a BTM zavarral rendelkezők, a HHH tanulók, a tanulási nehézségekkel küzdők esetében látunk (10.4. táblázat). A testi fogyatékkal élő, a diszlexia, diszgráfia zavarral küzdők aránya kb. az országos átlagnál van vagy kevéssel alatta a kétnyelvű oktatás minden vizsgált évfolyamán. A szociális háttérre, szocializációs okokra visszavezethető problémákkal küzdő tanulók, a két nyelven folyó tanuláshoz az iskolák által szükségesnek feltételezett alapkészségek, tanulékonyság problémakör kisebb arányban van jelen a kétnyelvű iskolákban, mint országosan.

10.4. táblázat: A tanulási és magatartási problémákkal küzdők a kétnyelvű oktatásban résztvevők között és országosan (tanulók %-a)

Tanulók jellemzői	Arányuk a 2tny oktatásban (%)			Országos arányuk (%)		
	6.o.	8.o.	10.o.	6.o.	8.o.	10.o.
HHH	8,2	7,3	2,3	12,3	10,7	5,3
Testi fogyatékoság	0,3	0,2	0,1	0,3	0,3	0,3
Megism, viselk. rendell.	3,5	3,5	1,5	4,1	4,1	3,0
Diszlexia	1,2	1,3	0,7	1,2	1,4	1,0
Diszgáfia	1,6	1,7	0,8	1,6	1,8	1,0
Diszkalkulia	0,7	0,7	0,4	0,8	0,8	0,6
Iskolai készs. zavara	0,8	0,6	0,2	0,7	0,7	0,4
Kevert spec. zavarok	0,6	0,7	0,2	0,8	0,7	0,4
Akt. és figyelem zavara	0,4	0,3	0,0	0,5	0,3	0,2
Beilleszk. nehézség	0,8	0,4	0,1	1,0	0,6	0,3
Tanulási – írás nehézség	6,2	5,0	1,4	6,8	5,2	2,0
Magatartási nehézség	0,8	0,4	0,1	0,9	0,5	0,1
Tanulási – olv. nehézség	6,1	4,8	0,8	6,8	5,0	1,5
Tanulási – szám. neh.	4,6	3,7	1,1	4,8	3,8	1,6
SNI tanuló	4,5	4,7	1,7	6,0	6,0	3,9
BTM tanuló	8,2	6,9	2,2	9,3	7,2	3,4

Forrás: OKM telephelyi adatbázisok 2014.

10.3 AZ ISKOLA ÉS A CSALÁD KAPCSOLATA

A beiskolázáskor a legtöbb kétnyelvű oktatást folytató gimnázium (97,6%) az általános iskolai tanulmányi eredményt, 87,4% a felvételi vizsga eredményeit veszi alapul. A szülőkkel való elbeszélgetést 11,8%, míg annak vizsgálatát, hogy a szülők azonosulnak-e az iskola szemléletével, 25,9%-a választja. A nagyobb testvér után járó kedvezést 43% választja szempontnak. Az OKM telephelyi adatbázis szerint a szülők többsége magas elvárásokat támaszt az iskolai tanulmányi előmenetel iránt – ebben nincs különbség szakközépiskolai vagy gimnáziumi kétnyelvű iskola között. A kétnyelvű iskola és nem kétnyelvű iskola között

nem szignifikáns, de jelzés értékű különbség van abban, hogy a szülők ösztönzik gyermekeiket tanulásra. A 2014. évi 10. évfolyamos telephelyi adatbázis szerint⁸¹ erős és negatív a korreláció (-,689) a gyermekek iskolai tanulásának otthoni támogatásának vitatása és a tanulók körében a tudás érték között, valamint a tanulók motiváltak állítás között (-,570). Ez utóbi kettő között erős ,840 a korreláció. Pozitív az otthoni segítség, támogatás elmaradása és a tanulók fegyelmezetlenek állítások között is (,440).

A tanulói adatbázis alapján a tanulók véleménye arról, hogy milyen gyakran fordul elő, hogy otthon megbeszéljük az iskolában történeteket, a soha vagy nem többször mint havonta 1-2-szer választ jelölte be a kétnyelvű iskolába járók 8%, a nem kétnyelvűbe járók: 9,2%-a a 6. évfolyamon. A 8. évfolyamon ez 12,3%, illetve 11,4%. A 10. évfolyamon 15,2% és 18,1%. A szülői értekezleteken való részvétel adataiban a soha vagy ritkán jelölést adta a 6. évfolyamon a kétnyelvű iskolába járók 14,0%-a, a nem kétnyelvűbe járók 13,9%-a. A 10. évfolyamon a kétnyelvű iskolákba járók szerint 19,0%, a nem kétnyelvűbe járók szerint 25,9% teszi ezt.

A kétnyelvű középiskolába járók nagyobb arányban terveznek felsőfokú tanulmányokat folytatni, mint akik nem járnak ilyen iskolába. Szakközépiskolások esetében ezt a tanulók fele gondolja így, a gimnazisták 68%-a. Erős a korreláció és erősen szignifikáns a tanulók CSHI értéke és a továbbtanulási ambíciók között: tudományosan újra megerősítést nyert, hogy minél magasabb a CSHI, annál magasabb iskolai végzettség elérését tervezik a tanulók (2014. 10. évfolyam, korr: ,487). Akik azt állították, hogy mindennap vagy majdnem mindennap megbeszéljük otthon az iskolában történeteket, azok körében nagyobb arányban vannak olyanok, akik magas iskolai végzettséget szeretnének elérni. Az otthoni beszélgetés gyakorisága és a magasabb iskolai végzettségek iránti tervek összefüggnek (doktori fokozatot kivéve). Ugyancsak a doktori fokozatot kivéve, azok akik azt jelezték, hogy a családban valaki segít a házi feladatok elvégzésében, nagyobb nagyobbarányban vannak azok, akik magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni.

10.4 ÖSSZEGZÉS

A családi háttér-indexet (CSHI) tekintve a kétnyelvű oktatásban részesülők és az abban nem részesülők országos mintája között szignifikáns az eltérés. Minden vizsgált évfolyamon magasabb a CSHI a kétnyelvű iskolai programban résztvevőknél az abban nem résztvevőkhöz képest, s kisebb a szórás. A kétnyelvű iskoláztatásban a 10. évfolyamon legmagasabb a CSHI. A vizsgált három régiót tekintve Közép-Magyarországon a legmagasabb a tanulók családi

⁸¹ Keresztábra: 1 kérdés: Az Önök telephelyén a gimnáziumi képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? - A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását; 2 kérdés: Működnek-e a következő oktatási formák az Önök telephelyén a gimnáziumban? HA IGEN: Hány tanuló vesz részt ezekben? Két tanítási nyelvű oktatás.

háttérindexe a kétnyelvű iskolák mintáján, s másik két, elmaradott régióban a legalacsonyabb, ez az országos helyzetképpel egyezik. A két hátrányos helyzetű régió közül Észak-Alföldön gyengébb a CSHI, noha ez az a régió, amelyben dinamikusan nőtt a kétnyelvű iskoláztatást vállaló iskolák és az abban résztvevő tanulók száma.

A kétnyelvű programok az esélyegyenlőtlenség szempontjából szelektív jellemzőkkel bírnak. A testi fogyatékoság, a diszlexia, diszgráfia esetében nem vagy kevésbé érvényesül ez, a szocializációra, szociális háttérre utaló jellemzők inkább szerepet játszanak a tanulók összetételében. A családi háttérindex átlaga az általános iskolai tanulók esetében a vizsgált évfolyamokon kissé az országos átlag fölött van, a 10. évfolyamon jelentősen meghaladja azt. Mindkét adat azt mutatja, hogy az általános iskolai kétnyelvű oktatás kevésbé, a középiskolai jobban szelektív a társadalmi hátrányok kezelésében, miközben nyitottnak látszik a testi, a tanulási zavarokkal (diszlexia, diszgráfia) küzdők iránt.

A kétnyelvű iskolába járók szülei inkább érdeklődnek az iskolába történetek iránt, akár a gyerekektől, akár az iskolától származó információkról van szó, szülői értekezletek formájában. Az iskolák viszont iskolatípus szerint eltérően vélekednek arról, hogy milyen támogatást adnak a családok otthon a tanulást tekintve, ösztönzik-e a gyermeket vagy sem. Amely tanuló úgy érzi, hogy a családjának jó kapcsolata van az iskolával, illetve akik úgy válaszolnak, hogy a család segíti, támogatja őket tanulmányaikban, azok magasabb iskolai végzettséget inkább terveznek, mint akik nem ezt jelzik.

11 A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGE

- Milyen változás érzékelhető a tannyelvpolitikában?
- Mik az iskolai, pedagógusi tapasztalatok a kétnyelvű oktatásról és milyen szerepet tulajdonítanak az idegen nyelvnek és az anyanyelvnek a pedagógiai folyamatban?
- Mi jellemzi a kétnyelvű iskolák eredményességét és pedagógiai hozzáadott értéket?
- Miként vélekednek az iskolák, a tanulók a tanulás eredményéről?

Az, hogy egy köznevelés és annak alrendszerei mennyire eredményesek, kardinális, hiszen adófizetők pénze áll mögötte, s egyébként is egy társadalom, gazdaság működésének stratégiai kérdése a felnövekvő generációk szaktudása (Horn 2005, Lannert és Nagy 2006, Széll 2014). Ebben a fejezetben kísérletet teszünk a kétnyelvű oktatás eredményességének feltárására, s az eredményességet befolyásoló néhány faktor elemzésére. Három kutatási eredmény áll rendelkezésre: (1) a legkorábbi az 1991-ben végzett kutatással nyert példák az első kétnyelvű iskolák eredményességéről és 1992-ben a várakozásairól, (2) a 2006-s érettségi vizsga eredményei idegen nyelven tett érettségi vizsgáról és a 2008. évi esetében néhány idegen nyelvű vizsgatárgyról, (3) az országos kompetenciamérés teszteredményeinek

feldolgozása leíró és összefüggésvizsgáló, valamint idősoros statisztikai módszerrel.⁸² Az eredményesség kapcsán az adatbázisok háttérváltozóin kívül, mint iskolatípus, iskolafok, célnyelv, az érettségi vizsga előtt álló tanulók hangja is szerepet kap, s a pedagógusok véleménye is az eredményességre ható tannyelvpedagógiai jellemzőkről.⁸³ A fejezetet a 2012-ben bevezett új tannyelvpolitikai kontextus bemutatása nyitja.

11.1 TANNYELVPOLITIKAI MÓDOSÍTÁS

2012-ben elfogadták a Nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiáját az általános iskolától a diplomáig című, EMMI előterjesztést.⁸⁴ Ebben a kétnyelvű oktatás kapcsán alapvetően a kiegészítő-normatív támogatás, az idegen nyelvű tankönyvek, idegen nyelvű vizsga problémája szerepel. A tannyelvpolitikai módosítás újabb restriktív próbálkozás. Az előterjesztés a képzés egyelen jellemzőjére tér ki, s ez a vele járó költségek: „A 2011/2012-es tanévre vonatkozó adatok szerint az általános iskolai két tanítási nyelvű (nem nemzetiségi) oktatásban részt vevő tanulók száma 18.968 fő, ez 1.213.952.000 Ft kiadást jelent éves szinten.” (u.o.13.o.) Ehhez kapcsolódó intézkedést nem alapozza eredményesség-vizsgálat. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 35. §-ban előírt követelmény: csak azok a 8 osztályos általános iskolák folytathatják majd a két tanítási nyelvű oktatásitevékenységet, amelyek teljesítik azt a feltételt, hogy három egymást követő tanév átlagában a tanulók legalább 60 %-a 5. osztályban A2, 8. osztályban B1 szintű nyelvtudással rendelkezik. A középiskolák kapcsán hasonlóan a finanszírozás az alapkérdés: „A 2011/2012-es tanévre vonatkozó adatok szerint a középiskolai két tanítási nyelvű (nem nemzetiségi) oktatásban részt vevő tanulók száma: 14832 fő, ez 949.248.000 Ft kiadást jelent éves szinten.” (u.o. 18.o.). Az intézkedés iránya: Csak azok az iskolák folytathatják majd a két tanítási nyelvű oktatási tevékenységet, amelyek teljesítik azt a feltételt, hogy három egymást követő tanév átlagában a tanulók 90 %-a a befejező évfolyam végére B2 szintű nyelvtudással rendelkezik.

2012-ben és 2013-ban a kétnyelvű iskolai oktatásra vonatkozóan további szabályozást adtak ki (u.o.13.o.). Az új szakma/tannyelvpolitikai irányzatban – a korábbihoz képest – a kétnyelvű

⁸² Az OKM telephelyi és tanulói adatbázisból kinyerhető kétnyelvű iskolai minta előző fejezetben jelzett korlátaival értelmezve a kutatás eredményeit.

⁸³ 2014-ben a TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-004. számú projekt keretében nyelvi tudásintézmérés volt a két tanítási nyelvű általános iskolákban angol, német és kínai nyelvből. Ennek eredménye: „A felmérés adatainak elemzése alapján úgy tűnik, hogy a két tanítási nyelvű intézményekben tanuló diákok többsége kimagaslóan jó eredményeket ért el mindkét évfolyamon és mindhárom tárgyalat idegen nyelvből 2014 júniusában. Ez egyértelmű érv amellet, hogy a két tanítási nyelvű oktatás általában hatékonyan működik, mivel a vizsgált évfolyamokon a tanulók többsége az alaptantervben az összes diák számára meghatározott szinteket meghaladóan érti a hallott és olvasott szövegeket, és képes gondolatait írásban kifejezni angolul és németül egyaránt” 28.o.

⁸⁴ URL: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatasi-feher-konyv.pdf>

iskolák idegen nyelvű tantárgyválasztási jogát korlátozták, mely mögött az állami kötelezettségvállalás személyi és tárgyi feltételeivel való összehangolás célja áll. A kétnyelvű általános iskolában heti 5 óra fordítható idegen nyelvre, s megadott, hogy milyen nyelvi szintre kell elérni adott évfolyamokon. Megadott az is, hogy mely évfolyamon mely tantárgyak taníthatók idegen nyelven, s a tematika is ajánlott. A szabályozás azt is tartalmazza, hogy 2017-től csak az az iskola viselheti a két tanítási nyelvű iskola nevet, amelyikben a jogszabály kiadását követően a tanulóknak 80%-a kétnyelvű érettségi vizsgát tesz, 90% emelt szintű nyelvi érettségit. Mivel a rendelkezés nem szól arról, hogyan „kaphatja vissza” egy iskola az esetleg elvesztett kéttannyelvű „minősítést”, ezért vélelmezetten az ilyen képzést folytató iskolák számának szűkítése az oktatáspolitikai cél. Ez a jogszabály az iskolákat a lemorzsolódás kiküszöbölésére sarkallja, ami a tanulói sokféleséget kevésbé tolerálja, s differenciálatlanul elvárt teljesítményelvű magatartást erősíti. Az iskolák abban lesznek érdekelték, hogy a jelentkező tanulókat még szigorubb felvételi vizsgával szűrjék. Szempontjai között várhatóan a kognitív képességek kapnak egyre inkább szerepet. Az iskola pedagógiai hatékonyságának erősítésére irányuló támogatás nem ismert. Az iskoláktól így megvonható normatív kiegészítő finanszírozás, mely korábban az önkormányzat költségvetését növelte, jelenleg a jellemzően KLIK fenntartás, az államnál marad, vagyis egy pénzügyi restriktív tannyelvpolitika látszik állni a középpontban.

11.2 TANULÓK FELVÉTELE, BEISKOLÁZÁS

A köznevelés szelektivitása miatt az iskolai felvételi eljárás meghatározó jelentőségű. A kétnyelvű oktatásban a rendszerváltozást követően – a korábbi, központi szervezés megszűntével – iskolai hatáskörbe került a beiskolázás. A kilencvenes években a korábban hívószónak számító és oktatáspolitikailag is támogatott nyelvtanulás, tehetséggondozás került a pedagógiai programokba és a felvételi tájékoztatókba. Ez lényegében a korábbi emelt szintű nyelvtanítási profil továbbélése volt. „Oktató-nevelő munkánk fontos alapelve az egyéni bánásmódból következően a tehetségígéretű és tehetséges tanulók optimális fejlesztése, valamint a szükség szerinti felzárkóztatás”.⁸⁵ A kétnyelvű osztályba való felvétel sajátos kritériuma így hangzott. „A tanulók felvétele első osztályba a tanév előtti márciusban meghirdetett előzetes beírás eredménye alapján történik. Előnyben részesülnek a kiváló tanulmányi eredményű, példás szorgalmú tanulók, valamint azok, akinek családjában német anyanyelvűek is vannak, vagy hosszabb időt német nyelvterületen töltöttek. A tanulók felvételéhez a szülők írásbeli nyilatkozata szükséges. Indokolt esetben – a szülő kérésére, a tanuló tanulmányi nehézségei miatt – az igazgató dönt párhuzamos osztályba

⁸⁵ Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és Művészeti Alapiskolai Pedagógia Program. 2001. 2.o.

áthelyezésről.”⁸⁶ Egy másik iskola, ugyancsak 2001-ből a képességvizsgálattal legalizálta a szelekciót: „Iskolánk speciális képzési programja – angol, német két tannyelvű oktatás – igényli a képességszint felmérését.”⁸⁷ A felvételi vizsga egyértelmű célja – 1992. évi kutatásból származó vélemény tükrében – a „jobb” tanuló kiválogatása volt: „A felvételi igen szigorú, a legjobb tanulók jutnak át a rostán. Elvértve kerülnek be gyengébbek, de itt a „gyenge” szó viszonylagosan gyenge tanulót jelent. Nagyon sok közöttük az olyan értelmes, okos diák, aki az általános iskolában minimális szorgalommal kitűnő eredményt ért el. A kétnyelvű osztályban minimális szorgalommal azonban nem lehet eredményt elérni. Akikben nem tudatosul igazán, hogy bár az általános iskolában ők voltak a legjobbak, itt viszont 36 legjobb gyűlt össze, és ennek megfelelően nemdolgoznak kellő szorgalommal, kiesnek a kétnyelvű osztályból. A tempót a legjobbakhoz mérjük.”⁸⁸ A sokáig szűkös kétnyelvű általános iskolai kínálat, a többszörös túljelentkezés,⁸⁹ az iskolai/fenntartói hatáskörbe került felvételi vizsga – a korábbi központi esélyegyenlőségi törekvések, de legalábbis elvek helyébe – a szelekció lehetőségét nyújtotta az iskoláknak.⁹⁰ A középiskolai jelentkezések és felvételi vizsgák központi, több jelentkezéses rendszerét a KIFIR és a Közfelvir működteti, ezzel segíti a felvételi döntést, mely iskolai hatáskör. Az általános iskolákba a lakóhely, tartozkodási hely alapján, s egyéb méltánylandó körülményeken túl a többszörös jelentkezés esetén a tanulók között 2012 óta sorsolással döntenek. Ez bizonyos értelemben az esélyegyenlőségnek a korábbihoz képest nagyobb teret enged.

11.3 IDEGEN NYELV JELENLÉTE A KÉTNyelVű OKTATÁSBAN

A kétnyelvű tanítás és tanulás alapkérdése, hogyan tudja teljesíteni az iskola vállalt pedagógiai feladatát – különösen az előző alfejezetben leírt tannyelvpolitikai módosítás kapcsán. A tantervi, jogszabályok előírása mellett az iskola maga is képvisel látens tannyelvpolitikát (lásd 2. fejezet), melyet a pedagógiai gyakorlat működése hordoz. A

⁸⁶Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és Művészeti Alapiskolai Pedagógia Program. 2001. 33.o.

⁸⁷ A Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola és Gimnázium Pedagógiai Program. 2001. 35-36.o.

⁸⁸ Trefort Ágoston Kéttannyelvű Műszaki Szakközépiskola. (Kétnyelvű Iskoláért Egyesület 1992. évi levél-interjú anyaga. (Saját levétár)

⁸⁹ Kétnyelvű Iskoláért Egyesület elnökeként személyes tapasztalat, amit az előző lábjegyzetben idézett Trefort Szakközépiskola beszámolója is alátámaszt: „A magyar-angol tannyelvű osztályt számítástechnika-informatika szakon az 1990/91-es tanévben indítottuk, s a 36 helyre 614 tanuló jelentkezett. A következő évben 646, az 1992/93-as tanévben pedig 841 tanuló.” (u.o. 2.o.)

⁹⁰ A kétnyelvű iskolai felvételi eljárást jelenleg szabályozza: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, a 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról és az EMMI rendeletei a tanév rendjéről.

pedagógiai gyakorlatot – ebből a szempontból – alapvetően a formális, tanórai tannyelvhasználattal lehet jellemezni. Bizonyos programokban ennek szigorú szabályai vannak. Pl. a Transitorinál kétnyelvű oktatásban előírás⁹¹ (Hofstetter, Carolyn Hui 2004 – id. Callahan 2013), hogy az ismeretlen fogalmak, törvényszerűségek tanítása ismert nyelven kell történjen, az ismerteké pedig az ismeretlen nyelven.

11.3.1 A tanítási nyelvváltás oka

Spontán és tervszerű tanórai megfigyelésekkel, pedagógusokkal, igazgatókkal folytatott beszélgetésekkel már az 1990-es években az látszott, hogy a pedagógusok az osztálytermi szituációban anyanyelvre is átváltanak azokban a tantárgyakban is, amelyek „hivatalosan” idegen nyelvűek, vagy olyan tematikák tanításakor is, amelyek a tantervben idegen nyelvűként szerepelnek (Vámos 2007). Ennek neveléstörténeti jelenléte ismert az anyanyelv segédtnyelvi és tannyelvi státuszát tekintve. A 2008-as KIE-kérdőíves vizsgálat szerint a pedagógusok (N=504) 52,4% teljesen elutasítja az anyanyelvre való nyelvváltást, 36,9% részben megengedő, 10,7% elfogadja. Ha csak a tantárgyat idegen nyelven tanító pedagógusok almintáját nézzük (N=211) akkor 23,1% állította, hogy kizárólag idegen nyelven tanít, nem vált át anyanyelvre. Tematikától függően átvált anyanyelvre 14,6%, időszakonként 3,8%, csak szakszókincs magyarázatokor 1,4%. Összesen 76,9% állította, hogy spontán nyelvváltást (is) csinál, ha a pedagógiai helyzet indokolja; ez utóbbi nem tervezett, s mértékére nézve nincs kutatási adat. A tanárok 75,7%-a szerint a tannyelvek alkalmazásának kérdésében ők döntenek, míg a többi állította, hogy az iskola szabja meg a nyelvváltást.

11.3.2 Tanárok véleménye az idegen tannyelv alkalmazásáról

Az óra-megfigyelések, a pedagógusokkal folytatott beszélgetések (főleg a kilencvenes évek végén és kétezres évek elején), valamint a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület által szervezett belső pedagógustovábbképzés tapasztalatai szerint a nyelvváltás kérdése érdekelte leginkább a pedagógusokat. E mögött a tantárgyi követelmények teljesítéséről való gondolkodás állt, valamint az idegen nyelv és tantárgy szakpárral rendelkezők esetében a

91 This transitional bilingual education program offers English-language development and content instruction at grade level for Spanish-speaking ELLs. Instruction is in Spanish and English, with increasing English-language instruction over time, along with access to the core curriculum. In kindergarten and first grade, 70% of instruction is provided in the students' L1 and 30% in English (L2). As students progress through each grade, the percentage of English increases until the fourth and fifth grades, when the program design calls for 85% English-language and 15% Spanish-language instruction.

képzésben a tanórai nyelvhasználatról tanultak. A tantárgyak tanítási nyelvével kapcsolatos tapasztalatok korán megfogalmazódtak.

A 2008/2009. tanévi kérdőíves vizsgálatban, a válaszoló gimnáziumi tanárok 30,8%-a, a szakközépiskolai tanárok 45,2%-a állította, hogy kevesebbet lehet megtanítani egy idegen nyelven tanított tantárgyban, mint ha ugyanazt anyanyelven tanítanák. A szakközépiskolában tanítókra még jellemzőbb ez a nézet. Az egyik szakközépiskolában végzett interjúk során azt tapasztaltam, hogy a pedagógus erre saját hatáskörben tannyelv váltással reagált: állítása szerint bevált, hogy a szakmai tantárgyi órákat magyarul tartja, de minden órához kiosztja az arra az órára érvényes szakkifejezéseket két nyelven, s az összefoglalást követően a dolgozat idegen nyelvű. Kérdésemre, hogy nem okoz-e a tanulóknak ez problémát, értetlenségének adott hangot, miszerint, ha tudják a szakmai tartalmat anyanyelven, s a szakkifejezéseket idegen nyelven, akkor ezt a kettőt össze kell tudják kombinálni. A gimnáziumi tanárokkal folytatott interjúban többen is megerősítették: „nem fogjuk nyilvánosan bevallani, de kevesebbet tanítunk meg idegen nyelven, mintha magyarul tanítanánk”. Kérdésemre, hogy ezt mivel érik el, a következőket említették: kevesebb sztorizás, kevesebb példa, apróbetűs részek elhagyása, nehezebb tartalmak kivonatolása. Arra a kérdésre, hogy mivel segítik a tanulókat az idegen nyelvű tanulásban: lassabb tempó, tagoltabb idegen nyelvű beszéd, vázlat kiosztása, gyakoribb magyarázat és részösszefoglalás, gyakoribb tudás-ellenőrzés, végszükségben anyanyelvre váltás (előfordul, hogy a tanár magyarul, a tanuló idegen nyelven vagy kevert nyelven egyeztet).

A két iskolatípusban tanítók véleménye közelebb áll egymáshoz annál a csoportnál, amelyik szerint nem igaz, hogy kevesebbet lehet megtanítani, mint annál a csoportnál, amelyik szerint ez igaz. Akik szerint kevesebbet lehet megtanítani idegen nyelven, azok viszonya a nyelvváltáshoz a következő: Gimnázium: (a) „bármikor lehet tannyelvet váltani”: 0%; (b) „csak a legszükségesebb esetben”: 59,7%; (c) „ha annak célja van”: 66,7%; (d) „ha a tanítási folyamat indokolja”: 25,6%. Szakközépiskola: (a) „bármikor lehet anyanyelvre váltani”: 8,2%; „csak a legszükségesebb esetben”: 44,8%, „ha célja van”: 79,3%; „ha a tanítási folyamat indokolja”: 49,4%. A tanárok szerint a tanulók a következőképpen tanulnak az idegen nyelvű órákra (nem gyakorisági sorrend):

1. szó szerint tanulnak
2. először magyarul megértik vagy megtanulják magyar könyvből, majd ugyanazt átveszik (megértik, megtanulják) idegen nyelvű könyvből
3. vázlatot írnak otthon
4. tanórai vázlattal támogatottan tanulnak
5. kétnyelvű szótárt alkalmaznak
6. egynyelvű szótárt, enciklopédiát alkalmaznak
7. magyar nyelvű korrepetálással

A középiskolai tanárok véleménye szerint az évfolyamok előrehaladtával a nyelvi gondok enyhülnek, a felsőbb évfolyamokon már észre sem veszik, hogy milyen nyelven (vagy nem anyanyelven) megy a kommunikáció. „A gimnáziumban nem csupán nyelveket tanultam, hanem olyan készségeket sajátítottam el, amit azóta is használok. (pl. gyorsolvasás). Az ottani nyelvtanulási módszerek segítettek később is, így az angol mellett beszélek oroszul, spanyolul, norvégul, franciául és egy kicsit németül. Jó volt „Vargásnak” lenni. Ma is büszke vagyok egykori iskolámra.” (Véendiák, nő, Varga Katalin Gimnázium, Szolnok, 1988-1992-beérkezett 2009).

Az idegen nyelvű pedagógusok nem vettek részt a nyelvváltásra vonatkozó kutatásban – értelemszerűen. A tanulói vélemények megoszlottak abban, hogy mennyire hasznos alkalmazásuk; bár nem volt e téren szisztematikus elemzés, de a volt tanítványok körében random választott visszaemlékezésekben a pozitív hozadék az erősebb. A volt tanítványok a gyengeségeket a magyar tantervi követelményekhez való igazodásban látják, erősségeket pedig az állandó, jó minőségű nyelvhasználatban, a kultúratanulásában. „Lelkesek voltak, beszélték a nyelvet, más nem is kellett. Tőlük nem elsősorban a szabályokat tanultuk meg, hanem megtanultunk beszélni, ahogy a mindennapi ember beszél. A szabályokra ott volt külön magyar anyanyelvű tanár (X.Y), akinek tanítási módszere kiemelkedő volt. Munkám során szinte kizárólag angolul beszélek, írok. Ezt a Trefort nélkül nem tudnám ilyen minőségben csinálni. Az első megszólaláskor látszik, ki az, aki tanfolyamon tanulta a nyelvet, s ki az aki kéttannyelvűben. Nekem olyan, mintha magyarul beszélnék.” (Véendiák, férfi, Tefort Ágoston Szakközépiskola, 1992-1999 – beérkezett 2009.) „A külföldiektől megtanultuk azt a fajta debate módszert, amely még ma sem része a középiskolának.” (Véendiák, nő, Török Ignác Gimnázium, 1991–1995. tanév – beérkezett 2009.) „Magyarokkal furcsa volt más nyelven kell beszélni, s többen közülük nem is tudtak elég jól. A külföldiek felüldülésszámba mentek.” (Véendiák, nő, Kölcsey Gimnázium 1994–1999. tanév – beérkezett 2009.) „Sokat tanultunk tőlük, bár nem igazán a tanterv szerint haladtunk. Az érettségi felé derült ki, hogy gáz lehet ebből. Gyorsan pótolnunk kellett.” (Véendiák, férfi, Ságvári Gimnázium, Szeged 2000–2005. tanév – beérkezett 2009).

A tanulók nézőpontját egy szakdolgozati munka tárta fel, két iskola esetében 374 kérdőív segítségével, mely minden évfolyamra kiterjedő vizsgálat volt.⁹² Eszerint az alsóbb évfolyamon a tanulók több segítséget várnak, magyar nyelvű segítséget, vázlatot. Később erre már nincs szükség. A tanulók által kezdeményezett anyanyelvra való átváltáskor a nyelvi nehézségek szerepelnek első helyen: „nem tudnám megkérdezni németül, mert nagyon bonyolult lenne úgy kifejezenem magam, hogy a tanár megértse mit a problémám.” „Sokszor azért kapok rossz jegyet, mert nem tudom magam úgy kifejezni, pedig ugyanazt magyarul jól el tudnám mondani.” (u.o. 34.o.)

⁹² Dániel Adél: Tanulási módszerek és technikák a kétnyelvű oktatásban. Szakdolgozat. 2000.

11.3.3 Két nyelven tanítás, mint szaknyelvoktatás

Arról, hogy ki a legalkalmasabb szaktárgyak idegen nyelvű tanítására, megoszlanak a vélemények (Vámos 1994a, Pelles 2002, 2004). Pelles Tamás az olasz nyelvű matematika oktatással kapcsolatos tapasztalatait publikálta, amelyben arra is kitért, hogy a gyakorlatban azt látta, mint a pécsi Kodály Gimnázium tanára, hogy a szaktanár kevésbé foglalkozik a nyelvi jelenségekkel, nyelvi fejlesztéssel, a nyelvtanár (aki pl. a nulladik évben szaknyelvi fejlesztést vége, nem ismeri eléggé a szaktárgyi tartalmat. Példaként a matematika tételek magyar nyelvű és olasz nyelvű problémáját hozta fel, amelyek elnevezése utalhat egy személyre (Thalész-tétel), a tartalmára (Szinusz-tétel) vagy a tételt leírásával azonosítják (háromszög szögfelelőjének osztásarányáról szóló tétel). „A legkritikusabb eset az, amikor a két nyelvben különböző tartalmú tételeknek azonos a neve. Lássunk erre példát: Thalész tétele – ha egy kör átmérőjének két végpontját összekötjük a körvonal egy tetszőleges pontjával, akkor derékszögű háromszöget kapunk. Olaszul ennek a tételnek nincs neve. Teorema de Talete – Ha egy szög szarait párhuzamos egyenesekkel metszük, akkor az egyik száron keletkező szakaszok aránya megegyezik a másik száron keletkező megfelelő szakaszok arányával. Magyarul ez a párhuzamos szelők tétele.” (Pelles 2002: 5). Ezt a jelenséget már az 1988/1989. tanévben tapasztalták. A budapesti Szent László Gimnáziumban, ugyancsak a matematika-fizika szakos tanára nem csak az adott tantárgyon belül látta ezt a jelenséget, hanem tantárgyak között is. Ezt írta: „Sokszor tapasztaltuk, hogy egy-egy kifejezés kis módosítással olasz órán, történelem órán vagy művészettörténet órán és fizika órán látszólag más értelemben, bár logikailag természetesen követhető módon fordul elő, s ezek az élmények a nyelvtanulás magasabb dimenzióiba jutatták el a tanulókat, mint ami szokásosan ennyi idő alatt elérhető. Tapasztaltam, hogy egy idő után ezen analízisre maguktól is késznek mutatkoztak.”⁹³ 1999-ben készült szakdolgozat⁹⁴ egy iskolában végzett vizsgálatot mutatott be. Tanórai megfigyelést követően a pedagógussal beszélgetve az órán történelekről. Ezt a választ kapta: „Azért váltottam át magyarra, mert fel kellett hívnom a figyelmet a Greek ride catholics (Görög katolikus) és az orthodox (Görög keleti) vallás közötti különbségre, s ezek magyar elnevezéseire.” „Egy-egy városnak más a neve a különböző nyelveken, pl. Pozsony.” Egy másik szakdolgozó⁹⁵ hasonló témában azt a választ kapta, hogy a szómagyarázat a nyelvtanár dolga. Ő szaktanárként annyit tehet, hogy körülírja angolul, fölírja a táblára, megmondja magyarul. Az a tanár, akinek nyelvtanári végzettsége is volt, ezt válaszolta: „Hát lassabban kell beszélnem az órán az tuti, s a szakkifejezéseket többször is elmondom, mint a nyelvvórán.” (u.o.)

⁹³ Szent László Gimnázium beszámolója az 1988/1989. tanévi tapasztalataokról (Kézirat).

⁹⁴ Tóth Annamária: A földrajztanítás módszertana a magyar-angol tannyelvű gimnáziumokban. Szakdolgozat. 1999. 35. o.

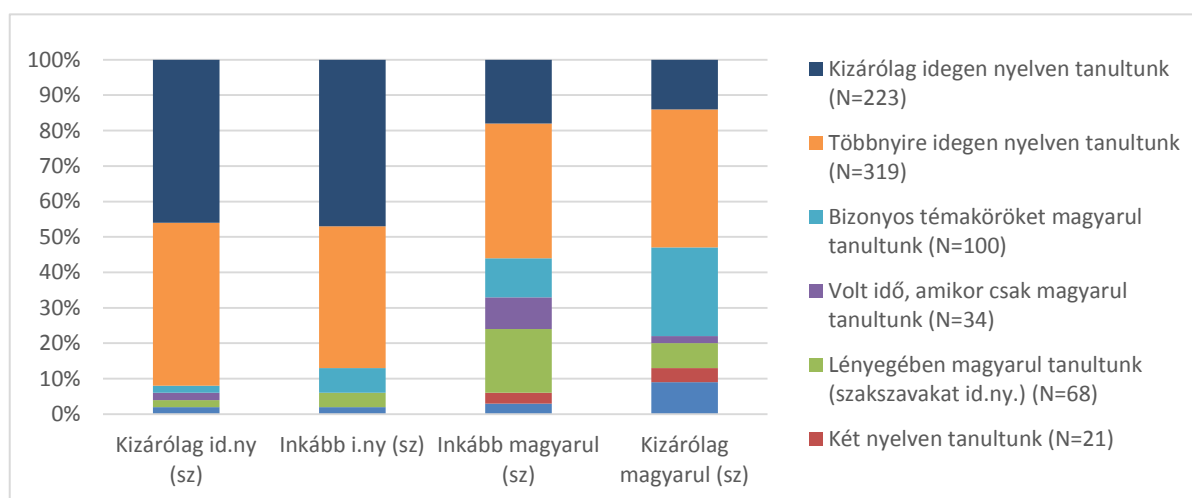
⁹⁵ Tábor Renáta: Matematika tanás a két tanítási nyelvű gimnáziumban. Szakdolgozat. 1998. 27.o.

11.3.4 A tanulók véleménye a nyelvváltás és a vizsgaeredmény összefüggéséről

1992-ben a Magyar Tudomány hasábjain publikáltam a Melyik nyelven tudja jobban? című tanulmányomat (Vámos 1992); a tanulás nyelve témát később is vizsgálódttam, – az említett 2006-os kutatásban – tanulók (nem reprezentatív, de 782 elemű középiskolai, érettségi előtt állók) mintáján. Arra voltam kíváncsi, hogy mi a kapcsolat a tanulók szerint a tanítási nyelv, a tantárgyi osztálytermi nyelvhasználat és a vizsganyelv között. Megkérdeztem, hogy milyen vizsganyelv esetén gondolják tudásukat optimalizálni. Először, a történelem tantárgy vizsganyelvről és a vizsgateljesítményről való gondolkodást vizsgáltam. E tárgy a tanterv szerint kétnyelvű: a magyar történelmi részek magyarul, az egyetemes történelmi részek idegen nyelven tanítandók. A pedagógusok nem kis része azonban azt vallja, hogy a tanulóknak saját történelmüket is tudniuk kell más nyelven, ezért az egész tárgyat idegen nyelven tanítják, vagy nagy arányban használják az idegen nyelvet a magyar történelmi részeknél is (11.1 ábra és 11.2 ábra).

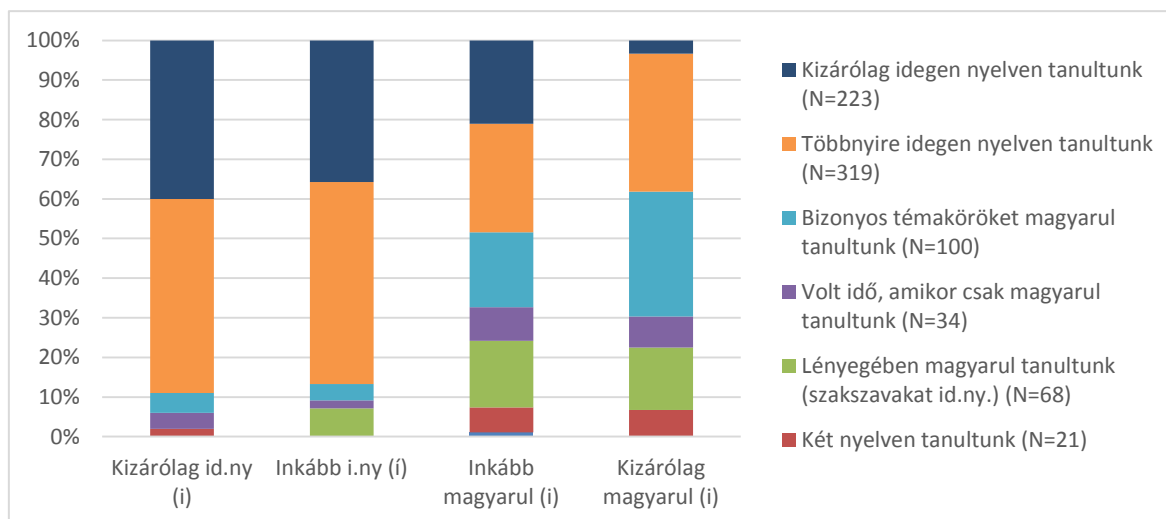
A tanulók körében végzett vizsgálat szerint az idegen nyelvű témakörök tanításakor is előfordul, hogy a pedagógus nyelvet vált. Azoknak a tanulóknak, akik idegen nyelven, vagy többnyire idegen nyelven tanultak egy tárgyat, azok az érettségi vizsgát eredményesebbnek ítélik meg, ha idegen nyelven tehetik le, mint magyarul. 27,8% szerint vizsgaeredménye nem függ a vizsganyelvtől, tudása nyelvtől független, ún. transzferálható egyikről a másikra. Azok közül viszont, akik tematikai nyelvváltással tanulták a történelmet, nagy százalékban választanák mind a szóbeli mind az írásbeli vizsgarészben a magyar nyelvet, s inkább a magyar nyelvűséget preferálnák azok is, akiknek egy nem mindig volt idegen nyelvű tanára (pl. tanárhiány miatt).

11.1. Ábra. Történelem tantárgy tannyelve és a szóbeli vizsganyelvről való gondolkodás a tanulók körében



Forrás: KIE kutatás 2006. N=782

11.2 Ábra. Történelem tantárgy tannyelve és az írásbeli vizsganyelvről való gondolkodás a tanulók körében

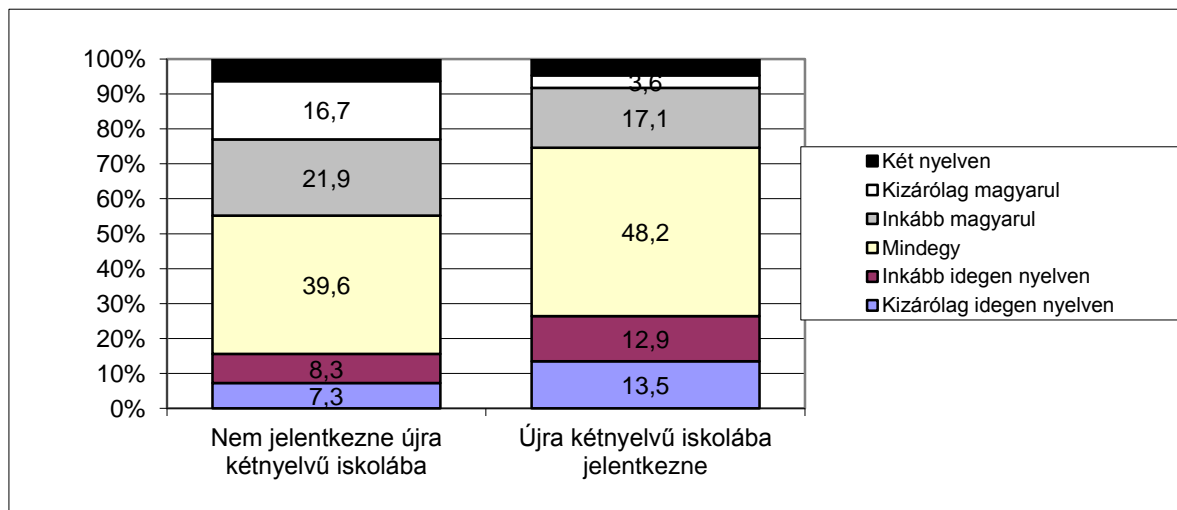


Forrás: KIE-kutatás 2006. N=782

A matematika tantárgy tantervi szempontból a legtöbb iskolában idegen nyelvű, tematikai vagy időbeni nyelvváltás nélkül. Ahol ezt betartják, ott a tanulók nagy százalékára jellemző az idegen nyelvű tudásbiztonság, s szerény többségnél jelen van a tudástranszfer érzése („mindegy milyen nyelven vizsgáznék, eredményem nem függ a nyelvtől”). A tanításban a magyar tannyelv a vizsganyelvben is a magyar felé „tolja” a tanulókat. Pl. A magyar tannyelvűség, amelyben a szakkifejezések idegen nyelvű tanulása zajlik a szóbelire inkább, az írásbeli vizsgára kevésbé ad biztonságot.

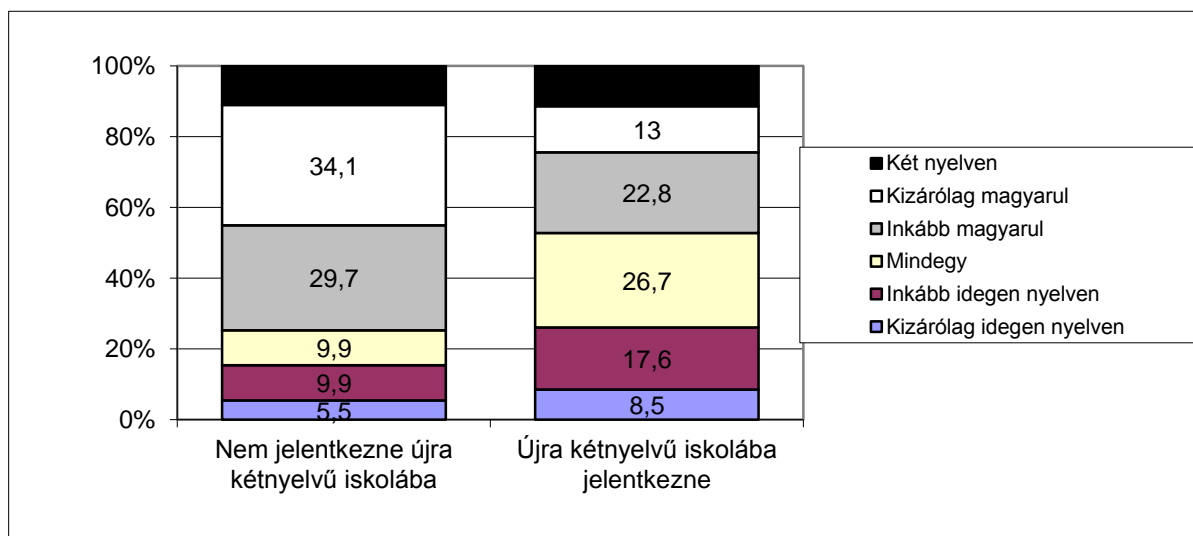
Az érettségi vizsga előtt állókat megkérdeztük arról, hogy jelentkeznének-e újra kétnyelvű iskolába vagy nem. Válaszuk szignifikánsan ($p \leq ,05$) függ attól, hogy mit gondolnak az érettségi vizsganyelvről. Akik a jellemzően vagy kizárólag idegen nyelven tanult matematika érettségi tantárgynál az idegen nyelvet, inkább az idegen nyelvet vagy a mindegy melyik nyelven opciót választották, azok vannak többségben az újra a kétnyelvű iskolába jelentkezők közül, ugyanakkor a nem jelentkeznék újra válasznál ez a csoport a tanulóknak „csak” mintegy fele. Ugyanez a kétnyelvűként tanult történelem vizsgatárgy esetében nagyobb tanulói bizonytalanságot mutat a vizsganyelv kérdésében. Az inkább a magyarul vizsgázás felé hajlók – mivel nagy valószínűséggel idegen nyelvű vizsgára készülnek – többnyire nem vállalkoznának újra kétnyelvű tanulásra (11.3 és 11. 4. ábra). Valóságos érettségi eredményeiket a 12.6. alfejezetben mutatjuk be.

11.3. Ábra. A matematika vizsganyelv megválasztásának feltételezett opciói és a kétnyelvű iskoláztatáshoz való viszony



Forrás: KIE-kutatás 2006. N=782

11.4. Ábra. A történelem vizsganyelv megválasztásának feltételezett opciói és a kétnyelvű iskoláztatáshoz való viszony

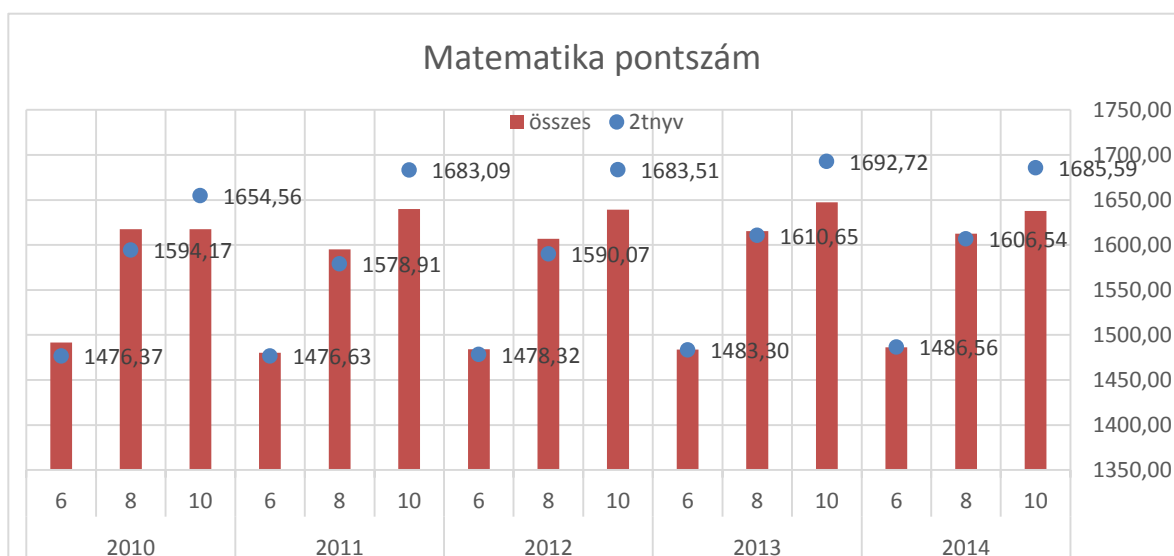


Forrás: KIE-kutatás 2006. N=782

11.4 Az OKM TESZTADATOK ÉRTÉKELÉSE

Az OKM teszteredmények értelmezéséhez szükséges tudnunk, hogy az középiskolákban a matematika tipikusan idegen nyelvű tantárgy, vagyis a tanulók nem azon a nyelven oldják meg a feladatokat, amelyiken tanulják. A szövegértés esetében pedig alapinformáció, hogy a tanulók legalább három tantárgyban nem magyarul tanulnak, miközben az OKM magyar nyelvű szövegértési kompetenciát mér.⁹⁶ Az OKM adatbázisok vizsgálata a teszteredmények alapján azt mutatja, hogy a két tanítási nyelvű általános iskolákba járók megközelítőleg az egész évfolyamra jellemző szinten teljesítenek a vizsgált területeken. Az idősoros vizsgálat eredményében növekvő értékű a tesztátlag 2008 és 2014 között mind a 6. mind a 8. évfolyamon mindkét vizsgált területen. A matematika kétnyelvű és országos tesztátlagot az egyes évfolyamokra vetítve a 11.5. és 11.6. ábrán látjuk. Szövegértésből hasonló a helyzet, bár kicsit nagyobb az eltérés, de az sem számottevő. A tízedik évfolyamot tekintve már jelentősebbek az eltérések. A tesztátlagok esetén 70-80 pont eltérés az évfolyam átlagától. A kétnyelvű iskolai almintán belül, az általános iskolákban nagyobb mértékű javulás látszik.

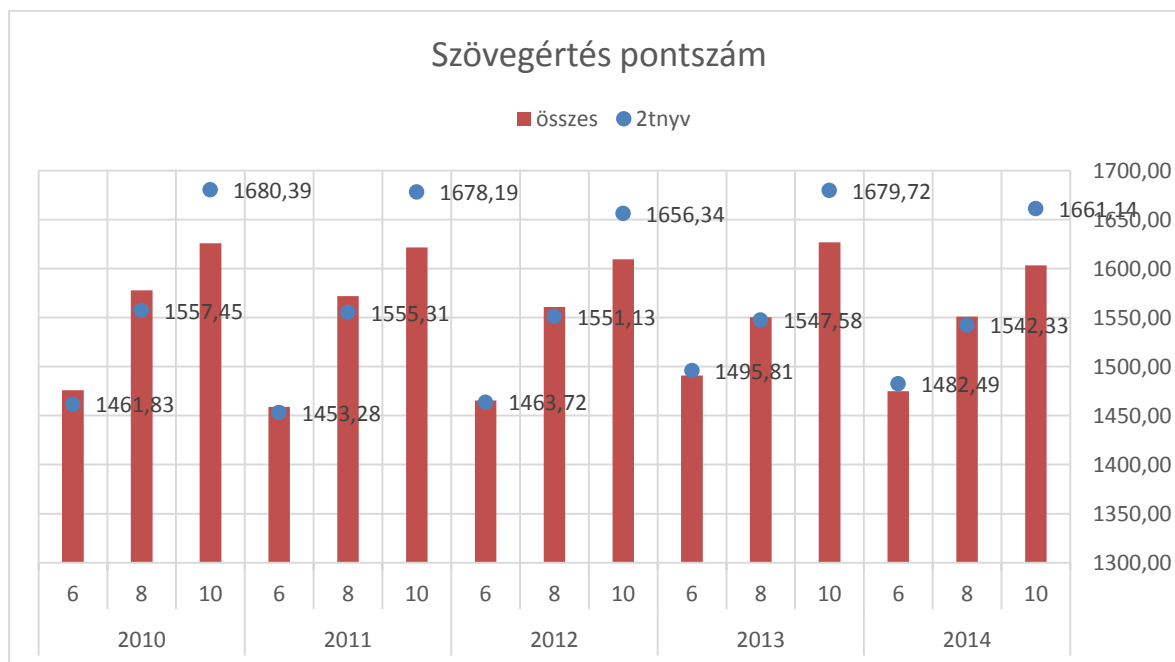
11.5 Ábra. A két nyelven tanulók és az országos matematika tesztadat 2010-2014 között



Forrás: OKM idősoros adatbázisok

⁹⁶ A kétnyelvű oktatásban résztvevők országos eredményeit az OKM idősoros adatbázisából nyerhetjük ki matematika és szövegértés kompetenciákban. Természetesen nem gondoljuk, hogy egy iskola eredményessége egyetlen vizsgálati szempontból megítélhető. Arra azonban alkalmas, hogy adott területet megvilágítsa a kétnyelvű oktatás esetében és országos összehasonlítás is elvégezhető.

12.6 Ábra. A két nyelven tanulók és az országos szövegértés tesztadat 2010-2014 között



Forrás: OKM idősoros adatbázisok

11.4.1 Iskolatípus szerinti teszteredmények

Iskolatípus szerint mind a matematika, mind a szövegértésben magasabbak a kétnyelvű iskolai tesztátlagok, mint a nem kétnyelvűeké (kivéve 6 osztályos gimnázium). A különbségek ANOVA $p=,000$ szinten szignifikánsak (11.1. táblázat).

11.1 Táblázat. Teszteredmények iskolatípusok szerint

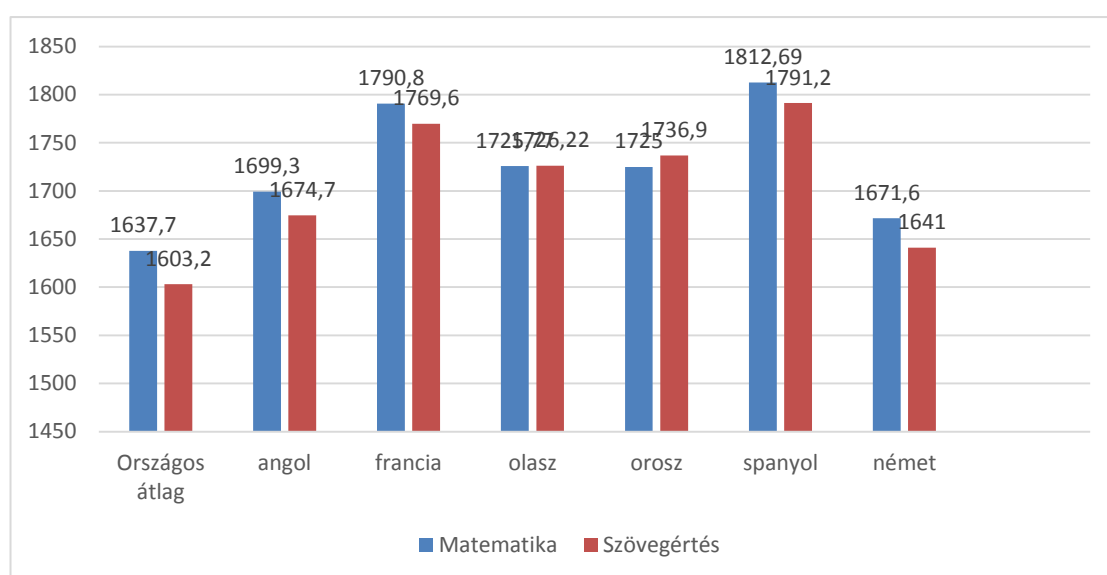
Iskolatípus	Matematika nem kétnyelvű	Matematika kétnyelvű
8 évfolyamos gimnázium	1834,76	1900,38
6 évfolyamos gimnázium	1822,15	1797,38
4 évfolyamos gimnázium	1717,91	1752,81
Szakközépiskola	1603,18	1683,29
Iskolatípus	Szövegértés nem kétnyelvű	Szövegértés kétnyelvű
8 évfolyamos gimnázium	1794,43	1838,04
6 évfolyamos gimnázium	1779,99	1755,13
4 évfolyamos gimnázium	1697,77	1737,02
Szakközépiskola	1567,52	1651,28

Forrás: OKM 2014. 10. évfolyam tanulói adatbázis. A StD és egyéb statisztikai részletek a mellékletben olvashatók

11.4.2 Nyelvenkénti teszteredmények

A nyelvenkénti különbségeket és az országos teszteredményt összehasonlítva, a német esetében „szerényebb” mértéket látunk. Jelentősen elmarad a többi nyelv eredményétől. A legkeresettebbnek tartott, azaz nagyobb jelentkezési körből válogató angol kétnyelvű iskolákban tanulók eredménye elmarad több célnyelvtől.⁹⁷ A matematika és szövegértés közül az előbbinek magasabbak a tesztértékei (11.7 ábra).

11.7. Ábra. A 2014. évi 10. évfolyamos kétnyelvű tanulók teszteredményeinek átlaga és az országos átlag a vizsgált területen



Forrás: OKM 2014. évi 10. évfolyam adatbázis

11.4.3 Regionális teszteredmények

A szisztematikusan már több szempontból is vizsgált három régióval kapcsolatban azt látjuk, hogy mindegyikben magasabbak az eredmények, mint az országos átlag, vagy ahhoz közeliek. Leginkább Közép-Magyarországon haladja meg. Itt a matematika kétnyelvű iskolai

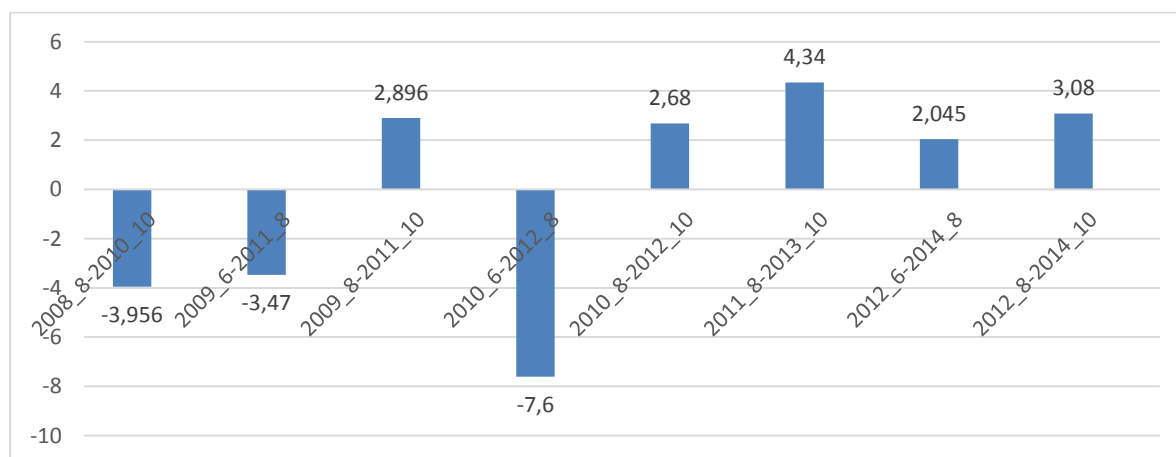
⁹⁷ A különböző kétnyelvű iskolák elemszáma között nagy a különbség. Legkevesebb azokból az iskolákból van, amelyek magyar-orosz és magyar-olasz kétnyelvűséget (is) választottak.

átlag teszteredmény: 1850,39 (St.D. 176,18), a szövegértésé: 1789,65 (St.D.160,42); Dél-Dunántúlon ugyanez: 1661,32 (St.D. 198,02), 1645, 80 (St.D. 187,51); Észak-Alföldön: 1676,48 (St.D.201,21), 1647,00 (St.D. 189,18). Kétnyelvű átlag: 1705,89 (St.D.192,56), 1679,23 (St.D. 181,77).

11.4.4 PHÉ a kétnyelvű iskoláztatásban

A KOMP-kutatásunkban használt iskolai pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ)⁹⁸ az iskolai hatékonyság értékelésének egyfajta mutatója.⁹⁹ Ennek felhasználásával azt látjuk, hogy a kétnyelvű tanulók matematikában a 6. és 8. évfolyam PHÉ értékeként jellemzően minuszban vannak, míg a 10. évfolyamon pozitív. 2010 után javuló mindkét iskolatípusban, a szövegértés mérésében az utóbbi jelenség nem azonosítható, ott az általános iskolák változatlanul negatív a középiskolák pozitív PHÉ értéket mutatnak. (Lsd 11.8. és 11.9. ábra.)

11.8 Ábra. A matematika PHÉ értékeinek alakulása a kétnyelvű oktatás különböző évfolyamain (2008-2014)

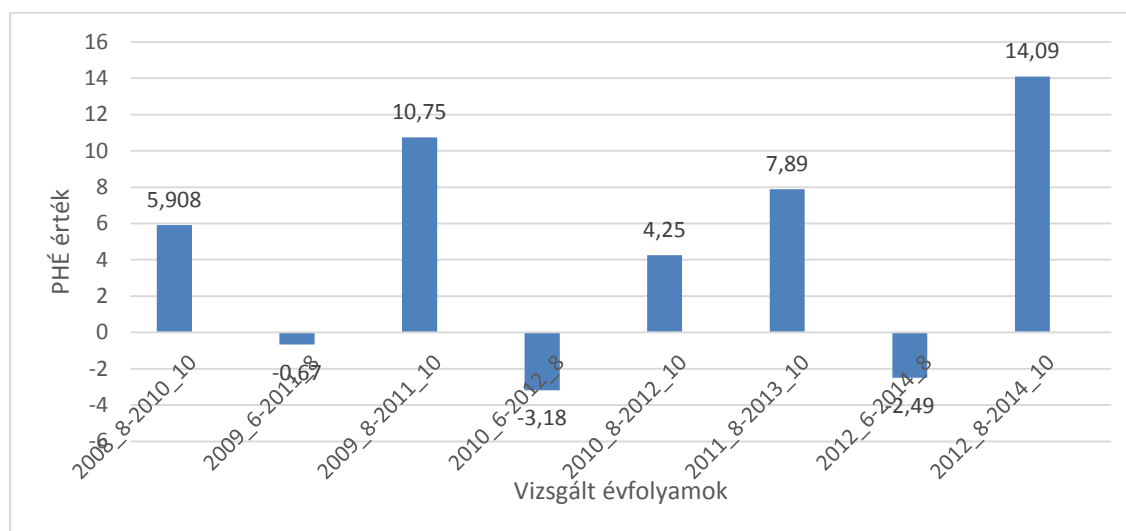


Forrás: OKM idősoros adatbázis

⁹⁸ A PHÉ értelmezése és számítására vonatkozóan többféle megközelítés lehet. A KOMP kutatócsoportban az Oktatási Hivatal (OH) számítását vettük alapul. Eszerint a pedagógiai hozzáadott érték (PHE) az előző teszteredményt és szociális helyzetet figyelembe vevő számítás: a PHÉ nem más, mint egy lineáris regresszió reziduálisa. A lineáris regresszió függő változója a vizsgált teszteredmény (pl. 2012. évi, 10. osztályos szövegértés teszteredmény), és két független változója van: a korábbi, vagyis a 8. osztályos szövegértés teszteredmény (ami a többségnek, de nem mindenkinek 2010-ben volt), illetve a családháttér-index (CSHI). Ennek a lineáris regressziónak a reziduálisa (maradványa) a PHÉ. Szemléletesen: egy adott tanuló esetén a PHÉ nem más, mint a teszteredményének és a vele azonos szociális helyzetű, és a vele megegyező korábbi teszteredményű tanulóktól elvárt, várható teszteredménynek a különbsége (Nahalka és Horváth, 2016; Nahalka István, 2016 kézirat).

⁹⁹ Az iskolai eredményesség és hatékony működés a maga komplexitásában értelmezhető, melynek egyik fontos, de csak szűk eleme az OKM.

11.9 Ábra. A szövegértés PHÉ értékeinek alakulása a kétnyelvű oktatás különböző évfolyamain (2008-2014)



Forrás: OKM idősoros adatbázis

11.5 ÉRETTSÉGI VIZSGA A KÉT NYELVEN TANULÓK ESETÉBEN

Először 1991/1992. majd 1992/1993. tanévben végeztem kutatást a kétnyelvű középiskolákban az első és második érettségi és felvételi vizsga kapcsán. A vizsgálatban 18 iskola volt, az akkor első érettségit tett öt évfolyamos és négy évfolyamos program szerintiek. Az összes két nyelven tanuló (645 fő) és 553 kontrol osztály vett részt ugyanabból az iskolából. A vizsgálat – több más mellett – az érettségizettek és felvételizettek, felvételt nyertek arányára is kiterjedt. A kérdés az volt, hogy milyen eredményt érnek el a kétnyelvű tanulók az országos átlag és ugyanabban az iskolában a kontrol osztály tanulói? Az eredmény: az érettségizettek 92%, 91%-a jelentkezett továbbtanulásra, akiknek 78%, illetve 77%-át felvették. Legkevesebb arány az olasz célnyelvnél volt (55%, 58%), legtöbb a spanyolnál (1991/1992-ben nem volt még érettségizett, majd 100%). A kontrol csoportban ugyanez: 71% és 70%, illetve 62% és 60%. Az olasz esetében: 67%, 50%, spanyolnál – és 56%). A kétnyelvű osztályok kontrolnál jobb felsőoktatási felvételi eredményei mögött sok más tényező mellett a beiskolázást jellemző is állhatnak, az egyes nyelveknél többszörös túljelentkezés.

2006-ban végeztem kutatást az az évi érettségi vizsgáról (Vámos 2007), melynek célja a kétnyelvű iskolai teljesítmények leírása volt, az első olyan érettségi vizsgán, amelyik megadta a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványt, ha a tanuló két tárgyból idegen nyelven vizsgázott és

idegen nyelvből pedig emelt szinten. A 2006. évi kétszintű érettségi vizsgán az OKÉV adatai¹⁰⁰ szerint összesen 178 vizsgatárgy volt, közülük 23 idegen nyelvű: matematikából 10, történelemből 9 különböző idegen nyelven kellett középszintű vizsgafeladatokat előállítani. A vizsgázók száma országosan 119267 volt, az összes értékelt vizsga 510318; középszintű 432685, emelt szintű 46 466. (www.okm.gov.hu). A kétnyelvű középiskolából összesen 5379 tanuló vizsgázott az idegen tannyelvből, s volt, aki további nyelvekből is. Kétnyelvű iskolai tanulók közül 4407 fő tett emelt szintű vizsgát idegen nyelvből. Közülük elégtelent kapott 32 fő, elégségest 10 fő, középest 60 fő, jót 145 fő és jelesre vizsgázott 4160 fő. (94,4 %), közülük 3453 100%-os teljesítménnyel. Ez a vizsgázók 78,4%-a. A kétnyelvű középiskolákban végzetek körében 5378 idegen nyelvű vizsga zajlott, ebből emelt szinten 314. Az egyes tannyelvek részesedési aránya összességében lefedi a kétnyelvű középiskolák tannyelvi összetételét középszinten, emelt szinten viszont valamennyire fölülreprezentálódik az angol és a spanyol és hiányzik az orosz. Az iskolatípusok mintegy fele-fele arányban szakközépiskolák és gimnáziumok tanulói.

11.5.1 Vizsgaszintek

Az emelt szinten idegen nyelven vizsgázók aránya (idegen nyelv vizsgatárgy nélkül) 6%, ami az országos átlagnak megfelelő volt. A vizsgatárgyakat tekintve: emelt szinten 14 idegen nyelvű vizsgatárgy volt, s jelentős előnyt élveztek a kötelezők, a történelem (151 fő) és a matematika (101 fő). Emelt szinten idegen nyelven vizsgázók 74%-a kapott jelest, ami viszont az országos arányt meghaladja. A kétnyelvű középiskolás tanulók középszinten összesen 18 tárgyból vizsgáztak. Legtöbbször a célnyelvi országok civilizációja vizsgatárgyból (1610 fő), történelemből (1144 fő) és matematikából (749 fő), legkevesebben testnevelésből (4 fő), illetve egészségügyi, valamint gazdasági alapismeretekből (2-2 fő). A három leggyakoribb vizsgatárgy jegyeloszlása az országos átlag körül mozog. A matematika középszintű érettségi jegyeinek országos átlaga 3,32, a kétnyelvű iskolák idegen nyelvű matematika vizsgaátlaga 3,75; a történelem országos osztályzat átlag 3,72, a kétnyelvű iskolák tanulói körében 4,18. Valamennyi vizsgatárgyat figyelembe vett összesített adatok, országos: 3,63, kétnyelvű 4,11. Ez utóbbi az idegen nyelv vizsgatárgy nélkül.

¹⁰⁰ A kétnyelvű középiskolák kétszintű érettségi vizsgájának adatbázisát a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület kérésére az OKÉV bocsátotta rendelkezésre elemzés céljára valamint felhasználtam az interneten elérhető tájékoztatókat.

11.5.2 Vizsgatárgyak iskolatípusonként

A 2008. évi érettségi vizsgán 124122 fő 480235 vizsgát tett, ebből 417971 középszinten. A 186 vizsgatárgyból 22-ben idegen nyelven vizsgáztak.¹⁰¹ A két kötelező vizsgatárgyból, történelemből és matematikából a kétnyelvű iskolába járók vizsgaeredménye az országos vizsgaeredményekkel összehasonlítva jobb mindkét tárgyból. Matematikából kisebb az eltérés a kétnyelvű gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi eredmények között, mint amilyen az országos adatokban van (11.2. táblázat).

11.2 Táblázat: Érettségi vizsgaeredmények történelemből és matematikából iskolatípusonként országosan és a kétnyelvű iskolákban

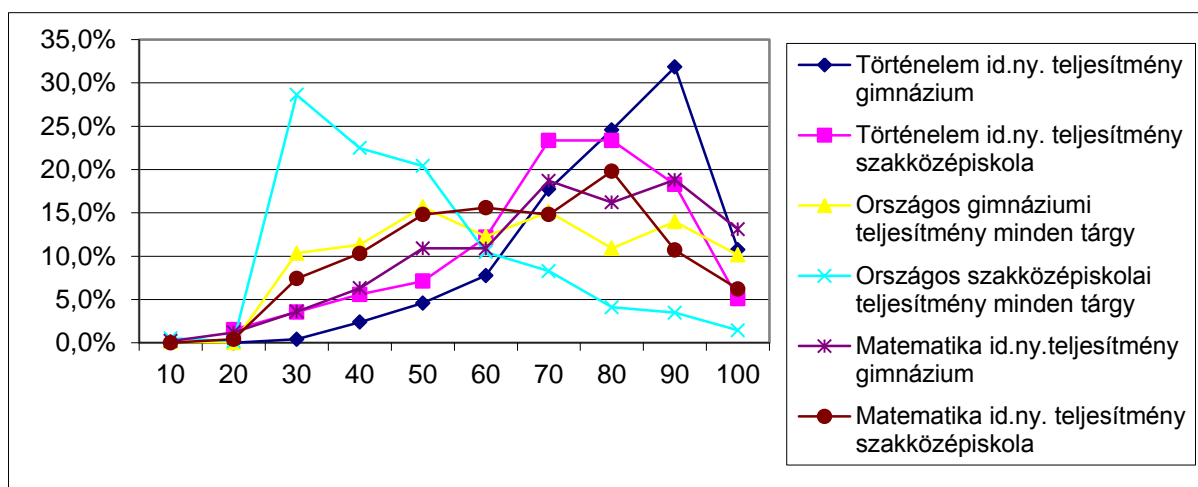
Érettségi eredmények (%)		Országos	Kétnyelvű
Történelem	Középiskolai átlag	61,6	66,4
	Gimnázium	71,7	74,8
	Szakközépiskola	59,1	66,7
Matematika	Középiskolai átlag	46,9	64,9
	Gimnázium	59,1	66,6
	Szakközépiskola	41,8	60,6

Forrás: Országos érettségi adatbázis, 2008.

Az idegen nyelven tett gimnáziumi és szakközépiskolai történelem vizsga összesített százalékos eredményeinek 10 tizedre osztott megoszlása a magasabb tizedekben mutat nagyobb százalékot, s gimnáziumi megoszlást követi. Ugyanez a matematika esetében különbséget mutat. A szakközépiskolai eredmények szignifikánsan különböznek az országos szakközépiskolai eredményektől. Úgy értelmezhető, hogy a kétnyelvű szakközépiskola „viselkedése” a gimnáziumhoz és a kétnyelvű gimnáziumhoz közelebb van, mint a szakközépiskolai jellemzőkhöz (11.10. ábra).

¹⁰¹ www.okm.gov.hu (olvasható volt 2006)

11. 10. ábra. Az egyes iskolatípusok érettségi eredményeinek átlaga országosan és a kétnyelvű iskolák közül

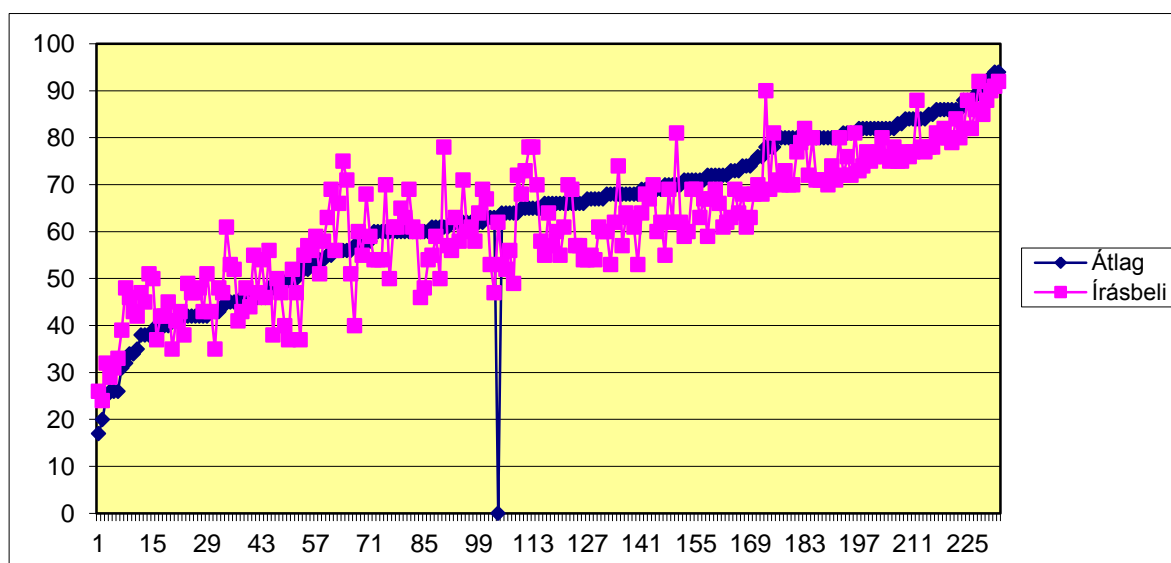


Forrás: Érettségi adatbázis 2008.

11.5.3 Vizsgarészek

Egy idegen nyelvű tantárgy, a német nyelven tett földrajz vizsga szóbeli és írásbeli vizsgaeredményeket vizsgáltuk meg. A földrajz országos átlag emelt szinten: 69,03, középszinten: 58,78. A német nyelvű középszintű vizsga 63,78 volt. Vizsgarészek szerint így azt látjuk, hogy az alacsonyabb teljesítményekben a szóbeli vizsgaeredmények, a magasabb teljesítménynél az írásbeli vizsgarészek adják az átlag alatti értékeket (11.11. ábra).

11.11 Ábra. Német nyelvű földrajz érettségi vizsga átlaga és az írásbeli vizsgaeredmények



Forrás: Érettségi adatbázis, 2008. német nyelvű földrajz eredménye

11.6 ÖSSZEGZÉS

A kétnyelvű iskoláztatásban 2012-ben és 2013-ban tannyelvpolitikai módosítást hajtottak végre, meghatározták az idegen nyelvű tantárgyak és vizsgatárgyak körét – alapvetően pénzügyi megfontolásból, bár az elvárások a minőségi oktatás kapcsán fogalmazódtak meg. Ennek értelmében idegen nyelvi méréseket kell végezni, s emelték az érettségi vizsgával szembeni elvárásokat is. Korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy az érettségi vizsgán a kétnyelvű iskolába járók magasabban teljesítenek, mint az országos átlag. A kétnyelvű oktatás eredményessége azokon a pedagógiai megoldásokon is múlik, ahogy a pedagógusok a tanítás nyelvével bánnak. Az eddigi vizsgálatok szerint e téren nincs egységes szemlélet, amely alkalomadtán a tanulókat tudásukban elbizonytalanítja. A nyelvváltás mögött a pedagógusok bizonytalansága is állhat, amely a tantervi követelményekhez kötődik. Ezt nem támasztja alá sem az OKM sem az érettségi eredmény, mindkettő az országos átlageredményeket meghaladja. A jelen értekezésben összefoglalt eredmények egy későbbi vizsgálat összehasonlításának alapjai lehetnek, illetve inspirálhatnak további kutatások hipotézisének megfogalmazását.

12 ÖSSZEFOGLALÁS

Az alábbiakban az Értekezés fő kérdéseire adott válaszokat összegzem. Mi jellemzi a vizsgált korszakok oktatáspolitikáját a tanítási nyelvekhez való viszonyt tekintve, s hogyan jelenik meg, mit jelent a magyar neveléstörténetben és jelenkorban a tannyelvpolitika? Milyen társadalmi szükségletet elégít ki a kétnyelvű oktatás, milyen érdekek azonosíthatók? Mi a szerepe a tannyelvpedagógiának a célok szolgálatában vagy azok elérésének veszélyeztetésében? Hogyan értelmezhető a rendszerszintű és intézményi tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolata, s mi az osztálytermi jelenségek szerepe?

12.1 TANNYELVPOLITIKA MAGYARORSZÁGON

12.1.1 A tanítás nyelvválasztás változó kontextusa és a kapcsolódó értékek

A kétnyelvű oktatás magyar neveléstörténeti és jelenkori helyzetének elemzésével kimutatható a tannyelv politikai alapú rendszerilleszkedése – az adott kor történeti, társadalmi viszonyában változóan. A tannyelvpolitika a nyelvpolitika, oktatáspolitikai és nyelvoktatáspolitikai metszéspontjában helyezi, s bemutatja a tannyelvre ható állami, társadalmi, gazdasági kontextust, a bel- és külpolitika tanítási nyelvvel/nyelvekkel (is) összefüggő jellemzőit és másokat. Az egyes nézőpontokban a történelmi kontinuum meghatározónak tartott kifejezéseket használjuk. A 12.1. ábrán bemutatott modell

történetiségben való értelmezése annak megvilágítása, hogy a tannyelvpolitika a koronként változó nyelv tanulási és nyelvoktatási érdekek, általában az iskoláztatás, nevelés adottk ereite között működik. Mindegyikre közvetlenül hat az általános nyelvpolitika. Ez utóbbi az, amely a köznevelés számára keretként szolgál a formálisan, szervezeten tanulható nyelvek esetében; de ettől több is, a társadalom, gazdaság, kultúra egészének szövete.



12.1. Ábra. A tanítás nyelvválasztás változó kontextusa és a kapcsolódó értékek rendszere

12.1.2 A kétnyelvű oktatás jelenkori tannyelvpolitikai jellemzői

A rendszerváltozástól az 2014-ig elemezve a kétnyelvű oktatási trendeket a KIR adatbázis alapján elmondható, hogy 1989–2008 között dinamikus, majd kevésbé dinamikus, de folyamatosan nő mind a kétnyelvű iskolák, mind a tanulók száma. A következő főbb megállapítások tehetők.

Országos helyzetkép. Az iskolai, fenntartói kompetenciát és törekvéseket 1989-1997 között állami szabályozás nélküli állapot jellemezte, 1987–2012 között nyílt szabályozott rendszer. Ehhez képest korlátozóbb a szakmapolitikai keret 2012 óta, de továbbra is biztosítottak bizonyos tannyelvi döntési kompetenciák az intézmény szintjén. A pedagógusok, tanulók nyelvhasználata nem szabályozott sem központi, sem fenntartói, sem intézményi szinten. Az 1989-es tannyelvpolitikai fordulat a kétnyelvű iskolák számának növelésében, 2012-es fordulat csökkentésében látszik érdekeltnek lenni.

Tantárgyi-tannyelvi megoszlás. Tannyelvpolitikai kérdés, hogy milyen jogosítványokat rendel magához az állam a tantárgyi-tannyelvi megosztásban. Az 1987-es zárt rendszerhez képest, melyben kijelölte az állam az idegen nyelven tanítható tantárgyakat és azokat, amelyeket két nyelven kell tanítani, a rendszerváltozással jelentős bővülés történt: minden tantárgyra kiterjedt az idegen nyelvű tanítási lehetőség, kivéve az anyanyelvet. 2012-től megadták azoknak a tantárgyaknak a körét, amelyből az intézmények választhatnak, s a vizsgatárgyakat is.

Célnyelvek. A kétnyelvű iskolák és tanulók célnyelvi megoszlásában az angol célnyelv előretörése folyamatosan kimutatható. A németül tanulók száma hektikusan változik, ami abból adódhat, hogy egyes iskolák csak minden második évben indítanak német osztályt. A francia és az olasz célnyelv aránya csökkenő tendenciát mutat. A társadalom idegen nyelvek iránti érdeklődése a köznevelést tekintve összhangban áll a nyelvek iskolán kívüli hasznosságának megítélésével (média, internet, gazdaság).

Regionális helyzetkép. A statisztikai régiók és megyék szerinti különbségeket nézve a hátrányos régiók lemaradásakimutatható a kétnyelvű oktatásban is. Dél-Dunántúl veszített a legtöbbet e téren. Észak-Alföld, amely szintén hátrányos helyzetű régió, növekvőiskola és tanulószámot mutat, ami mögött egyik megyéjének, Jász-Nagykun-Szolnok megye áll. Közép-Magyarország a kétnyelvű oktatás húzó régiója, miként volt ez a 2. világháború előtt is. Az 1987-es oktatáspolitikai prioritások a periferián lévő iskolák és területek felzárkóztatását kezdeményezte, de ez átmenetinek bizonyult. Demokratikus viszonyok között az oktatásban is a piaci szabályozók működnek. A vizsgált három régiót tekintve a hátrányosabb helyzetű régiókban, Dél-Dunántúlon és Észak-Alföldön alacsonyabb, Közép-Magyarországon magasabb a tanulók családi háttérindexe a kétnyelvű iskolák mintáján, ez az országos helyzetképpel egyezik.

Alrendszer helyzetkép. A kétnyelvű iskoláztatást az oktatáspolitikai minden korban azon az iskolafokon, iskolatípusban támogatja, s olyan mértékben, amennyi bel- és külpolitikailag hasznos, vagy egyik-másik politikailag támogatott társadalmi csoportja számára szükséges a hatalom megtartása érdekében. 1987-ben a gimnáziumok voltak támogatottak, majd 2014-ig minden iskolafokon támogatott lett, kivéve a szakiskolát.

Az egyház fenntartói státusza a kétnyelvű oktatásban is fokozódik 2010 óta: a hátrányos helyzetű régiókban az angol célnyelv kínálatával növeli a kétnyelvű általános iskolák arányát, amely a köznevelés egészében is növekedést eredményez (2014-ben eléri a 4%-ot) és a kétnyelvű iskolai alrendszeren belül is.

Az állami restrikció 2012-től a kétnyelvű iskoláztatás arányának további növelése ellenében hat, s a társadalmi érdeklődés sem inspirálja az iskolákat a középfokon új kétnyelvű program nyitására. Így 2014. évben 8% a gimnázium, 7% a szakközépiskola, ami a korábbi, 2008-ig végzett trendvizsgálathoz képest 2%-os csökkenés. A meglévő korábbinál szerényebb társadalmi érdeklődést az egy iskolára eső tanulói szám növelésével ki lehet szolgálni. A 2014. évi OKM adatbázis elemzésével azt láttuk, hogy legkevesebben a 8. osztályosok vannak a kétnyelven tanulók között. Mivel a 6. osztályosok magas létszámot mutatnak, ezért felmenő rendszerű folytatása várható.

Általános iskolában angol és német célnyelv van, középfokon találunk más nyelveket is, egyes szakközépiskolákban (pl. turizmus és vendéglátás) egyszerre többet is, más, kevésbé tanult nyelvre is lehet jelentkezni. A felsőoktatásban jelenlévő idegen nyelvű képzések a középiskolai tannyelv-választásra is hatnak, nem különben a külföldi továbbtanulás vagy az iskola földrajzi elhelyezkedésével járó sajátos gazdasági érdekek (lásd: Nyugat-Magyarország).

Az iskolák nézőpontja. Az iskolák a pedagógiai programjukban a központi irányelveket deklarálják. Saját hatáskörben tannyelvi-tantárgyi megoszlást a tanári ellátottság alapján határozzák meg, ez nem nyilvános. Kétnyelvű iskolai program bevezetésekor a régebben működő iskolák a társadalmi érdeket, hasznosságot említik meg okként, az újabbak az iskola megőrzését, a beiskolázás javítását. A célok elérését, az eredményességet tekintve a régebben működők túlnyomó többsége elégedett; az erről való gondolkodás a működési idővel pozitívan korrelál. Az iskolák hangját képviselők szerint a 2012-es fordulat, az új működési körülmények az iskolák elitképző jellegét erősítheti. A tanulói családi háttér-indexe 2014-ben – az OKM vizsgált évfolyamain – magasabbak a kétnyelvű iskolai programban résztvevőknél az abban nem résztvevőkhöz képest, s kisebb a szórás. A kétnyelvű iskoláztatásban a 10. évfolyamon a legmagasabb ez az érték.

Pedagógusok nézőpontja. A kétnyelvű oktatás létesítéséről való pedagógusi gondolkodásban a rendszerszint szempontjai ellentétesek a szervezeti szinttel: minél magasabbra értékeli valaki az előbbi, annál alacsonyabbra az utóbbit és fordítva. Az esélyegyenlőtlenséget

növelő nézet, ha az intézmény a tanulók szociális összetételének javításátszeretné elérni a kétnyelvű oktatással, mert ez az előnyösebb társadalmi csoportok felé nyitást jelenti. A vonzó pedagógiai profil eszköz ehhez, javíthatja a beiskolázási mutatókat.

A pedagógusi szempontok azt mutatják, hogy a kétnyelvű program kezdeményezésében – az igazgatón kívül – az idegen nyelven tantárgyat tanító és a célnyelv szakos pedagógusok látszanak ágensnek. Különbözőképpen gondolnak a kétnyelvű iskolaelétesítés szempontjairól a szerint is, hogy mennyire régen végzik ezt a munkát, milyen iskolatípusban dolgoznak. A legtöbb esetben ez a különbség szignifikáns. Úgy tűnik, hogy a fő különbségek az iskolatípusok mentén vannak. Az iskola helyzetének javításához kötődő kérdésekben pedagógusok között a többségnek kevésbé fontos szempont a tanulók szociális összetételének javítása vagy az iskola beiskolázásának javítása a kevés tanuló miatt. Ebben a kérdésben a magyar szakos pedagógusoknak magasabb az aránya.

12.2 TANNYELVPEDAGÓGIA A KÉTNyelvű OKTATÁSBAN

A kétnyelvű oktatás fogalma alatt olyan programok értendők, amelyekben van legalább egy olyan tantárgy, amely nem anyanyelven folyik, de nem is minden tantárgy ilyen. Előbb az egyházak, mint fenntartók, majd állami intézkedések foglalkoztak a tantárgyak tannyelvek közötti elosztásával, a nyelvi nevelési helyzetekben érvényesülő nyelvi szocializációval. E szabályozók nem foglalkoznak a tannyelvek tantárgyon belüli helyzetével. A kutatások szerint a kétnyelvű oktatás eredményességére a tantárgyi-tannyelvi megoszláson túl, a tantárgyon belüli és évfolyamok közötti megoszlásnak a jellemzői a meghatározóak. Az eredmények az alábbiakban foglalhatók össze.

A kétnyelvű iskolák pedagógiai programjában deklarált tantárgyi-tannyelvi megosztás a rendszerszintű, állami elvárást követi, de az osztálytermi gyakorlatban ennek megvalósulása nem garantált, mivel a döntési kompetenciát az iskolák jellemzően tovább adják a pedagógusnak. A pedagógusok szerint is saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy mikor váltanak át a tanuló anyanyelvére. Azok, akiknek van nyelvtanári végzettsége, ebből a szaktudásból vezetik le az idegen nyelven tanítás metodológiáját. A nem nyelvszakosok nyelvtudásuk minősége, a tanulók életkora, a képzés felmenő rendszere alapján. Mivel csak az utóbbi években és csak a tanítóképzésben van erre felkészítés, ezért e téren jellemzően tapasztalati tanulás zajlott/zajlik.

A tantárgyi tematikák tannyelvek szerinti megosztása vagy az anyanyelvre való túlzott áttérés az osztályteremben elbizonytalanítja a tanulókat saját tudásuk nyelvi komponensében. Idegen nyelvű óravezetéssel vagy az idegen tannyelvűség határozott megtartásával (melyhez egy kismértékű, tervszerű és elsősorban didaktikai alapú nyelvváltás tartozik) a tanulók tudásukat biztonságosabbnak érzik az adott idegen nyelven és anyanyelven is.

Az Országos kompetenciamérések eredményei azt kutatják, hogy a kétnyelvű általános iskolások sem a 6. sem a 8. évfolyamon nem haladják meg az országos tesztátlagot egyik vizsgált tárgyból sem (matematika és szövegértés). A 10. évfolyamon a kétnyelvű iskolák tanulóiak viszont szignifikánsan jobbak az eredményei, mint az országos átlag/nem kétnyelvű képzésben részesülőké. A regionális különbségek e téren is jellemzőek. Azok az aggodalmak tehát, amelyek az idegen nyelven tanuláshoz kötődnek, s azt vélelmezik/vélelmezték, hogy idegen nyelven nem érhető el az anyanyelvű tanulással egyenértékű tudás, nem alátámasztottak a matematika kompetencia-méréssel, s nem igazolt a kétnyelvű oktatás anyanyelvi kompetenciafejlődést veszélyeztető jellege sem.

A pedagógiai hozzáadott értéket a kétnyelvű oktatásban 2008 és 2011 között vizsgálva az látszik, hogy a 6–8. évfolyam esetébe többször negatív, mint pozitív, a 8-10. évfolyamon pedig pozitív mindkét teszteredményhez kapcsolódóan. 2010 után javuló matematikából mind az általános iskolában, mind a középiskolában, a szövegértés mérésében az utóbbi jelenség nem azonosítható, ott az általános iskolák változatlanul negatív a középiskolák pozitív PHÉ-t mutatnak. A pedagógusoknak az a nézete, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetése nem kapcsolódik a pedagógiai gyakorlat jobb minőségéhez, e kutatási eredmények alátámasztják az általános iskolák esetében. A kétnyelvű oktatás – ezen az iskolafokon – nem inspirál újabb pedagógiai megoldások keresésére, a reziliencia működik; a középiskola esetében az adaptivitás a sajátos pedagógiai kihívásokhoz működni látszik. Bár ott is túlzottan támaszkodnak a családi háttérre, a család támogatására, nem kizárható a CSHI jobb értékeinek érvényesülése, amit nem tudnak kellő képen kamatoztatni az a kétnyelvű általános iskola programban. Az 2013. évi központi irányelvek szerint a KER szerinti B1 nyelvtudásszint a célzott az általános iskolák és a C1 a középiskolák esetében. Mindkét cél elérése adatokkal alátámasztható.

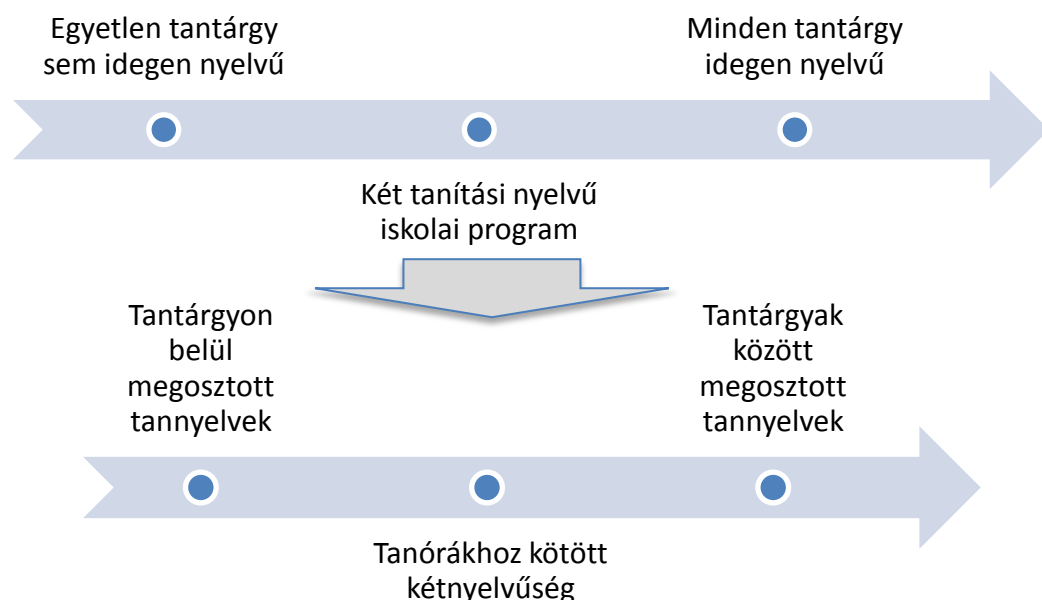
A kétnyelvű programokban tanulók országos összehasonlításban jobb eredményt érnek el az érettségi vizsgatárgyakban, mint akik magyar tannyelvű iskolába járnak, s anyanyelvükön vizsgáznak. Az idegen nyelvű érettségi vizsgaeredmények a történelem vizsgatárgyban kevésbé, a matematikában jobban meghaladják az országos átlagot – az előbbi kétnyelvű, az utóbbi idegen nyelvű tantárgy. A matematika iskolatípus szerinti vizsgateljesítményében lévő különbség szignifikáns: a szakközépiskolai eredmény közelebb van a gimnáziumokéhoz, mint az országos átlagban. Nem nyert bizonyítást, de nem is cáfolható, hogy e két tantárgyban a kutatással feltárt tannyelvhasználati különbség, vagyis a nagyobb célnyelvi tannyelvhasználat növelné a matematikai eredményeket, s hogy a tantárgyi kétnyelvűség, a gyakoribb tanórai nyelvváltás okozza a történelemben az országos eredmények csekélyebb meghaladását. Adatunk a tanulói tudásbiztonságról van, mely az idegen nyelvűség esetén erősebb és transzferálhatóságát több tanuló állítja. A lehetséges egyéb okokat és a tannyelv használat tanulási eredményre gyakorolt hatását újabb kutatással és a jelenlegi adatállomány további elemzésével kell keresni.

Az idegen nyelvi érettségi vizsgán az emelt szinten teljesítők több mint 90%-a jeles éremjegyet kapott, s teljesítmény-százalékuk is magas. A kétnyelvű oktatás nyelvtudást gazdagító funkciója bizonyított.

12.3 A KÉTNyelvű OKTATÁS TANNYELVPOLITIKA VAGY TANNYELVPEDAGÓGIA?

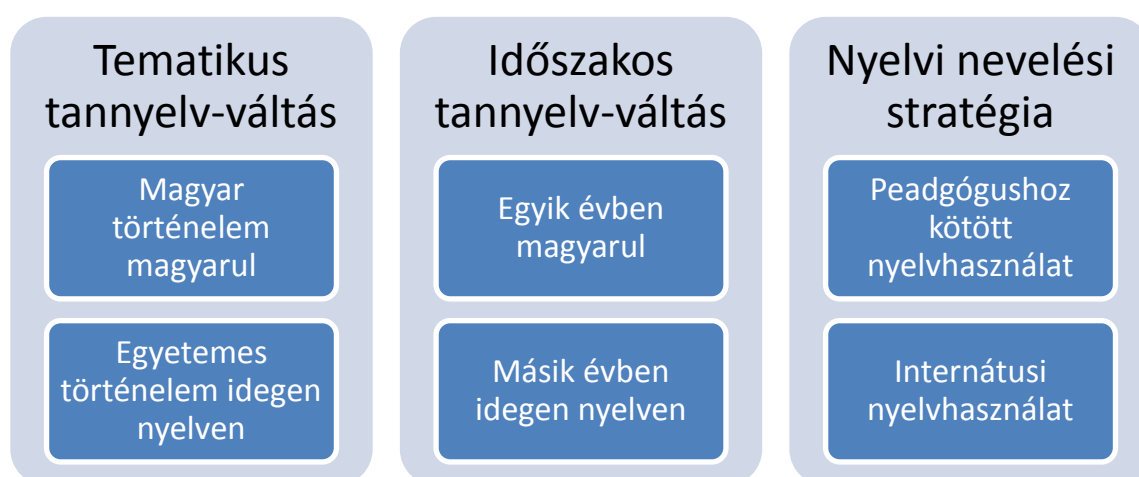
A neveléstörténeti elemzés azt mutatja, hogy az idegen nyelvi tagoathoz elegendő egy tantárgy idegen nyelvű tanítása, ezekhez internátusi nyelvhasználat tartozott. Az 1987-es koncepció szerint a kétnyelvű oktatásban öt tantárgyban megvalósuló idegen tannyelvi jelenlét szükséges, ebből kettő kétnyelvű. 2014-ben akkor támogatott egy kétnyelvű iskola, ha legkevesebb három tantárgy, legkevesebb két évig idegennyelvű/kétnyelvű. E kéttannyelvűség a programra érvényes, függetlenül attól, hogy vannak-e olyan évfolyamai, ahol a tanítás kizárólag a tanuló anyanyelvén folyik, vagy tantárgyak, amelyeknek tanításakor áttérnek az anyanyelvre. A 12.2 Ábra a rendszerszintű tannyelvpolitikai szabályozás de facto tanórai megvalósulását mutatja, azt, hogy a döntési kompetencia leadásával a szabályozás a tannyelvpedagógiai jelenségek körébe került át.

12.2 Ábra. A két tanítási nyelvű iskolai program tannyelvi-tantárgyi megosztásának rendszerszintű szabályozása és intézményi megvalósulása



Intézményi szinten végzett kutatással az látszik, hogy a kétnyelvű programban alapvetően három tannyelvhasználat különíthető el, s ezek egymáshoz lazán kapcsolódnak. A tematikai tannyelvhasználat tannyelvpolitikai döntésen alapul, melyet módosíthat az időszakos nyelvváltás, mely az iskolai programban lehet tervezett és spontán/kényszerű is. Pl. hirtelen tanárhiány esetén áttérnek anyanyelvű tanításra vagy új, idegen nyelven tanítani képes pedagógus beállásakor idegen nyelvre egy adott tantárgy esetén. A neveléstörténetben – idegen tannyelvről kiadott központi jogszabály előtt – felekezeti vagy intézményi hatáskörben szabályozott nyelvi nevelési stratégia érvényesült idegen anyanyelvű tanár beállításával és/vagy internátusi nyelvhasználattal (12.3 ábra). Az idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazása a kétnyelvű oktatásban évszázados gyakorlat.

12.2. Ábra. Az intézményi szinten szabályozott kétnyelvűség

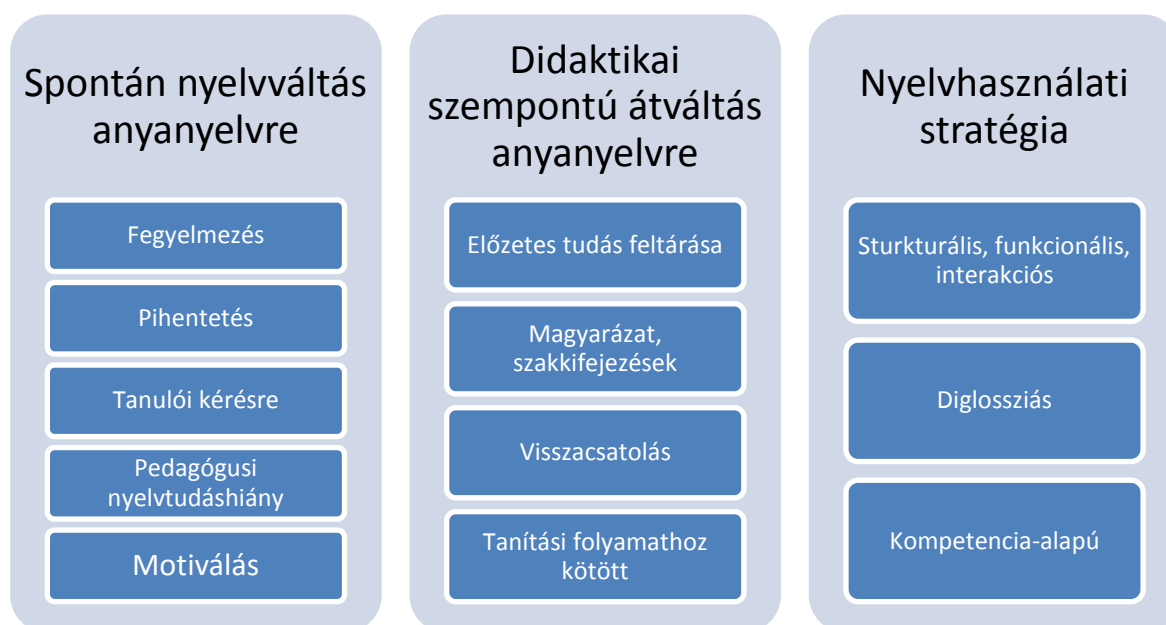


A pedagógiai hatás meghatározó szereplője a pedagógus. Szakmai minőségének része az adott tantárgy tanítási nyelvének ismerete, s idegen nyelven való tanítási kompetenciák, beleértve a döntési kompetenciát a nyelvek tanórai használatáról. A 4. Ábrán a pedagógusi döntésekkel előállt alapvető nyelvhasználati típusokat mutatom be. Ez esetben is nyelvváltás alatt az idegen nyelvről anyanyelvre való átváltás értem. A spontán nyelvváltást a tanórai folyamatok alakítják. Kezdeményezheti a pedagógus és a tanuló. Hatása azonnali, rövid ideig tartó és rövid távú. A didaktikai nyelv-váltás lehet tervezett (pl. a szakkifejezések tanításakor előre elkészített anyagok bevitele az órára), s lehet ez is spontán, pl. ha didaktikailag magyarázat szükséges egy adott tartalom megértéséhez. Kezdeményező a pedagógus.

Hatása a tervezett megoldástól függ, spontán megoldáskor rövid ideig tart (néhány perc) és rövid távú. Az előzőtől célja választja el. A stratégiai nyelvváltás mögött pedagógiai nézetek,

elvek húzódnak meg, s hosszabb távon, rendszerszerűn hatnak. Pl. a pedagógus meggyőződése arról, hogy a tantárgyi követelmények akkor teljesíthetők, ha a tanórát magyarul vezeti, a szakkifejezéseket két nyelven a tanulóknak rendelkezésre bocsátja, s a dolgot idegen nyelven íratja meg – az értékelés nyelve alapján dől el, hogy egy tárgy magyar nyelvű-e vagy idegen nyelvű. A neveléstörténetben az anyanyelvre való átváltás diglossziás jelleget viselt, amíg az anyanyelv fejlesztése nem volt cél. Ma arra találtunk példát, hogy az idegen nyelvűség az anyanyelv előnyére oly mértékben háttérbe szorul, hogy a tudás nem lesz teljesértékű azon a nyelven vagy nem lesz transzferálható egyik nyelvről a másikra. A kompetencia-alapú anyanyelvre való átváltás mögött az egyes kompetenciákhoz való értékalapú viszonyulás áll, pl. ha a nyelvtan tanítását anyanyelven, a beszéd-készség fejlesztése idegen nyelven folyik, s ide tartozik a szaknyelvtanítás mint sajátos feladat. A neveléstörténetben a kommunikációs készségek fejlesztése érdekében a hétköznapi helyzetekben idegen nyelvre váltottak át (12.4. ábra).

12.4. Ábra. A pedagógusi nyelvváltás és nyelvhasználat jellemzői



Ezek alapján állítható, hogy a tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolata egymást erősítő és gyengítő elemek rendszere. A tannyelvpolitikai célokat annak megfelelő tannyelvpedagógiával lehet elérni. Ugyanakkor a tannyelvpedagógia mutathat olyan mintázatot, amely egy adott kétnyelvű típuson belül működve implicit fokozza egy másik típushoz való közeledést, s kibillentheti a nyelvgazdagító programot saját tannyelvpolitikai

irányából, céljából. Ugyanakkor a tantárgyak tannyelvi megosztásánál megálló központi szabályozás növelheti az intézmény és pedagógus mozgásterét, ha ebbéli döntési szabadságát az adott oktatáspolitikai biztosítja, ami az intézmény pedagógiai hozzáadott értékképző funkcióját javíthatja.

A magyarországi kétnyelvű oktatás történetében és jelenkorában jellemzőnek találtuk, hogy a központi döntéssel támogatott, iskolába exportált kétnyelvű oktatás a működés személyi és tárgyi feltételeinek optimalizálásában volt erős, s intézményi hatáskörben hagyta a finomabb pedagógiai megoldások alkalmazását a célok elérésére. Azokban az esetekben, amikor a fenntartó és intézmény volt a meghatározó ágens a létesítésében, és nem volt központi előírás, akkor a nyelvi fejlesztéshez maga által előírt kereteket teremtett, s a szükséges szakértelmet a pedagógushoz rendelte és ellenőrizte. Ha határozott elvárásként jelenik meg az egynyelvűség, akkor ahhoz idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazása mellett döntenek.

Összességében az mondható, hogy a bemeneti és kimeneti szabályozás keretei között a tannyelvpedagógia szakmai elhanyagolása mind a tannyelvpolitikai, mind a pedagógiai célok elérését veszélyeztetheti. Mivel a kétnyelvű oktatás iránt a magasabb társadalmi státuszú családok érdeklődnek, így az eredményességi kritériumok teljesítésében – iskolafoktól függően – inkább a családok szociokulturális háttere, mintsem a pedagógiai hatások látszik meghatározónak. A kétnyelvű oktatási kínálat szűkítése vagy a többletköltség tanulóakra való áthárítása a képzés szelektív funkcióját erősíthet, a jó nyelvtudáshoz jutásban a társadalmi esélyegyenlőtlenséget növeli.

13 MELLÉKLET

13.1. Táblázat. A kétnyelvű iskolákban két nyelven tanulók 2014. évi OKM teszteredményei a 10. évfolyamon

Régió		Matematika teszteredmény 2014	Szövegértés teszteredmény 2014
Budapest	Mean	1707,9836	1678,1193
	N	2569	2569
	Std. Deviation	183,34465	174,78224
	Minimum	1031,34	956,39
	Maximum	2298,92	2182,64

	Range	1267,58	1226,25
Közép-Magyarország	Mean	1850,3923	1789,6508
	N	336	336
	Std. Deviation	176,18946	160,42913
	Minimum	1220,36	817,97
	Maximum	2298,92	2173,99
	Range	1078,57	1356,02
Közép-Dunántúl	Mean	1786,1678	1749,0368
	N	688	688
	Std. Deviation	170,33824	169,95688
	Minimum	1217,93	1069,72
	Maximum	2241,41	2158,25
	Range	1023,48	1088,53
Nyugat-Dunántúl	Mean	1683,8969	1674,0740
	N	1406	1406
	Std. Deviation	188,82458	177,55542
	Minimum	1142,48	1061,32
	Maximum	2209,78	2166,04
	Range	1067,30	1104,72
Dél-Dunántúl	Mean	1661,3200	1645,8068
	N	1014	1014
	Std. Deviation	198,02756	187,51373
	Minimum	1088,21	1000,31
	Maximum	2270,09	2112,17
	Range	1181,88	1111,86
Észak-Magyarország	Mean	1721,6081	1696,5937
	N	1488	1488
	Std. Deviation	183,07418	177,39052

	Minimum	989,55	792,48
	Maximum	2275,36	2193,38
	Range	1285,81	1400,90
Észak-Alföld	Mean	1676,4847	1647,0069
	N	1954	1954
	Std. Deviation	201,21378	189,18176
	Minimum	1008,13	981,73
	Maximum	2298,92	2182,57
	Range	1290,79	1200,84
Dél-Alföld	Mean	1706,4711	1677,1119
	N	1884	1884
	Std. Deviation	191,18403	178,52832
	Minimum	1085,85	1083,35
	Maximum	2261,74	2205,63
	Range	1175,89	1122,29
Total	Mean	1705,8963	1679,2315
	N	11339	11339
	Std. Deviation	192,56449	181,77740
	Minimum	989,55	792,48
	Maximum	2298,92	2205,63
	Range	1309,38	1413,16

13.3 Táblázat. Kétnyelvű iskolai tanulók teszteredményének átlaga iskolatípus szerint

Report			
Az iskola típusa		A diák standard matematika pontszáma	A diák standard szövegértés pontszáma
8 évfolyamos gimnázium	Mean	1900,3847	1838,0414

	N	203	203
	Std. Deviation	166,20835	121,05978
	Minimum	1424,89	1462,30
	Maximum	2298,92	2154,87
	Range	874,03	692,57
6 évfolyamos gimnázium	Mean	1797,3811	1755,1380
	N	451	451
	Std. Deviation	190,38650	161,19194
	Minimum	1116,18	1125,98
	Maximum	2298,92	2125,84
	Range	1182,74	999,86
4 évfolyamos gimnázium	Mean	1752,8164	1737,0288
	N	5243	5244
	Std. Deviation	176,29872	159,46744
	Minimum	1071,00	1050,44
	Maximum	2298,92	2205,63
	Range	1227,93	1155,19
szakközépiskola	Mean	1683,5088	1651,2808
	N	4910	4909
	Std. Deviation	175,08244	164,67496
	Minimum	1031,34	817,97
	Maximum	2298,92	2220,81
	Range	1267,58	1402,84
szakiskola	Mean	1470,4926	1428,3948
	N	1333	1337
	Std. Deviation	163,38774	156,72038
	Minimum	989,55	792,48
	Maximum	2034,04	1975,98

	Range	1044,49	1183,50
Total	Mean	1697,9084	1670,7485
	N	12140	12144
	Std. Deviation	196,64532	187,34784
	Minimum	989,55	792,48
	Maximum	2298,92	2220,81
	Range	1309,38	1428,34

Forrás: OKM tanulói adatbázis 2014. 10. évfolyam

14 SZAKIRODALOM

14.1 FORRÁSOK

14.1.1 Jogszabályok

100/1997. (VI. 13.) Korm. Rend. az érettségi vizsgáról

114/1977 (M.K.11) OM számú utasítás (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve)

130/1995. (X.26.) kormányrendelet a nemzeti alaptanterv kiadásáról

1777. évi Ratio Educationis

1784. évi Nyelvrendelet

1790. évi 13.027. számú királyi rendelet (II. Lipót)

1806. II. Ratio Educationis

1844. évi II. törvénycikk

1849. 1950. évi Entwurf der Organisation Gymnasien und Realschulen

1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában

1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről

1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról

1926. évi XXIV. törvénycikk a leányközépiskoláról és a leánykollégiumról

1934. évi XI. törvénycikk a középiskoláról

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről

1985. évi I. törvény a közoktatásról

1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról

20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

2011. évi CXC törvény a köznevelésről

26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról

4/2013. (I. 11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról

MK. 1989. évi 12. száma 906. oldal Művelődési Közlöny (41545/89). (Az idegen nyelvek tanulására vonatkozó döntést iskolai hatáskörbe helyezi.)

V.K.M. 1842/1944. eln.sz.m. a pannonhalmi olasz gimnáziumról

V.K.M. 22527/45. III. számú rendelete a pannonhalmi gimnáziumi tantervről

V.K.M. 70.000/1946. sz. rendelet Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a nyolcosztályos általános iskola bevezetéséről

14.1.2 Ügyiratok, dokumentumok

100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet. az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról

150.001-100/1973.számú Fővárosi Tanácsi határozat arról, hogy engedélyezi a magyar-orosz nyelvű iskola létesítését a III. kerületben

40/2002. (V. 24.) OM rendelet. az érettségi vizsga részletes követelményeiről

49545-2/2012. számú előterjesztés a nemzeti idegen nyelvoktatás stratégiájáról

BK. 20.003-12/1987. (Kivonat és Határozat a Bács-Kiskun megyei Tanács VB 1987. szeptember 23-i ülése jegyzőkönyvéből)

FT. 130369/1974. számú ügyirat XXVII. Osztály Fővárosi Tanácstól az Oktatási Minisztériumba arról, hogy mi legyen Körösi Csoma Sándor Gimnáziumban alkalmazott orosz tannyelv engedélyezési eljárása

FT. 69/1974. számú ügyirat Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottságának döntése a konkrét iskoláról, ahol a magyar-orosz tannyelvű programot bevezetik

FTMF. 150096-2/1976. számú ügyirat Fővárosi Tanács Művelődésügyi Főosztályról az oktatási minisztériumnak a Körösi Csoma Sándor Gimnázium működésének javításáról

FTMF. 150179/1974. számú ügyirat Fővárosi Tanács Művelődésügyi Főosztály Tájékoztató az általános iskolák számára a Körösi Csoma Sándor Gimnáziumi jelentkezésről és beiskolázásáról

III. KTVB. 390/1973. számú ügyirat III. Kerületi Tanács Végrehajtó Bizottsági Határozata arról, hogy egyetért a főváros javaslatával a kétnyelvű oktatás létesítéséről a kerületben

III KTVB. 9558/1973. számú ügyirat III. Kerületi Tanács Végrehajtó Bizottsági Határozata a Körösi Csoma Sándor nevű Gimnázium létesítéséről

MKM. 42.332/1992. IX. számú ügyirat kétnyelvű oktatás engedélyezéséről

MKM. 42.060/1992. IX. számú ügyirat kétnyelvű oktatás engedélyezéséről

MKM. 42.146/1992. IX. számú ügyirat (Felmentés érettségi vizsga nyelvi része alól)

MKM. 43.086/1992. IX. számú ügyirat kétnyelvű oktatás engedélyezéséről

MKM. 43.133/1992. IX. számú ügyirat kétnyelvű oktatás engedélyezéséről

MKM. 45.640/1992. X. számú ügyirat kétnyelvű oktatás engedélyezéséről

MKM. 87/KSZI/92. sz. ügyirat az „Építéstörténet” c. tárgy német nyelven történő oktatásáról

MM. 113/87.B.G. (Feljegyzés Gazsó Ferenchez arról, hogy az azonos pontszámot elért tanulók szóbeli vizsgát tehessenek)

MM. 1579/84. I. sürgető feljegyzés Köpeczi miniszterhez a kétnyelvű oktatás engedélyezéséről szóló elvi döntés érdekében

MM. 19.437/1976. V. számú ügyirat a külföldről érkező tanárok ellátásáról a kétnyelvű iskolák esetében

MM. 19.7/85. G.F. (Feljegyzés Köpeczi Bélának a két tannyelvű gimnáziumok kísérletként történő bevezetése tárgyában. 1985. március 12)

MM. 201/1989. számú MM rendelet a tanárképzésről (MK 1989. 14. szám)

MM. 21.612/1996 IX. (Példányszám kéttannyelvű gimnáziumi könyvekhez)

MM. 22.933/86.IX. (Kérelem kéttannyelvű gimnáziumi osztály indítására. További, kapcsolódó ügyiratok: III.1144/1986. Megyei Városi Tanács Művelődési Osztály)

MM. 23/982/86. IX. (Ún. „B” típusú gimnáziumi osztály engedélyezése a gyönki Tolnai Lajos

MM. 260/75. H. M. számú feljegyzés Művelődésügyi Minisztérium Köznevelési revíziós területéről a Körösi Csoma Sándor Gimnázium hatékonyabb beiskolázásának elősegítésére

MM. 27.649/87.IX. (Művelődési Miniszter levele az MSZMP Bács-Kiskun megyei bizottsága első titkárának)

MM. 27/842/87.IX. (Javaslat kéttannyelvű gimnáziumi osztályok indítására.)

MM. 298/78. K. Cs. VI. 6. Művelődésügyi Minisztérium

MM. 480/87. B. G. számú feljegyzés Gimnáziumi Osztály Művelődési Minisztériumában a kétnyelvű iskolában érettségizettek vizsgaeredményének nyelvvizsga elismeréséről

MM. 609/85. P.B. (Feljegyzés Köpeczi Bélának a két tannyelvű gimnáziumok kísérletként történő bevezetése tárgyában. 1985. március 12.)

MM. 735/84. P.B. Művelődésügyi Minisztérium: Emlékeztető Művelődési Minisztérium és a Külkereskedelmi Minisztérium vezetőinek 1984. február 28-i megbeszéléséről

MM. 736/85. Min. (Feljegyzés Köpeczi Bélának a két tannyelvű gimnáziumok kísérletként történő bevezetése tárgyában. 1985. március 12)

MM. 919/1984. I. számú ügyirat a két tanítási nyelvű oktatás koncepciójáról

MM. I. 1000/1986. (Kéttannyelvű gimnáziumi osztály nyitásához engedélykérés.)

MM.1693/1986. B. G.A történelem tantárgy kétnyelvűsítéséről

MM.707/1986. G. F. A történelem tantárgy kétnyelvűsítéséről

MSZMP. 30010/1979. MSZMP KB TPB határozat (Hanga Mária és Kopp András) Az idegen nyelven tanításáról

MÜM.7809/1991. II.21. számú ügyirat Munkaügyi Minisztérium kétnyelvű szakközépiskola engedélyezéséről

OL. 276.f. 54.cs.240.ö.e. A Gorkij Iskola helyzetéről

OL. Az MDP Titkársági Határozatok: 1952. április 30-i ülés. Magyar Országos Levéltár 276.f. 54.cs.159.ö.e. A Gorkij iskoláról

OL.111.298/1938. V. K. M. számú ügyirat Magyar Országos Levéltár a gödöllői francia gimnázium számára külföldi tanár biztosítása

OM. 853-B6/5-1956.Oktatási Minisztérium a Gorkij Iskola megszüntetése

OM. 89/1960. J.P. Oktatási Minisztérium(Az idegen nyelvű iskolák felállítása)

TK. 1250/86. Tankönyvkiadó Vállalat válasza a történelem tantárgy kétnyelvűsítéséről

14.1.3 Iskolai értesítők, kiadványok

A pécsi Leőwey Klára Gimnázium ünnepi évkönyve a gimnáziumi oktatás kezdetének és a női kar fennállásának 100. évfordulója, a német nemzetiségi tagozat 50. jubileuma és az 5 éves magyar-francia két tanítási nyelvű tagozat tiszteletére. 2006/2007. tanév

Angolkisasszonyok elemi, polgári, leánygimnázium, tanítóképző és internátusi értesítői az 1899/1900 iskolai évről

Az út Európába. A Hunfalvi az elmúlt húsz év sajtójában. Hunfalvi Kiadó, 2005. 19. oldal (Reformkísérlet a középfokú külkereskedelmi képzésben. Szakoktatás 1988/1.)

Bajusz Györgyné dr. Kossányi Edit leánygimnázium értesítője az 1937/1938. iskolai évről

Budapesti Tankerület Évkönyve az 1937/1938 – 1943/1944 iskolai évről

Gödöllői jászóvári premontrei kanonokrend francia gimnáziumának értesítője az 1939/1940 iskolai évről

Isteni Megváltó Leányai Budapest. XI. kerület Szent Margit leánygimnáziumának értesítője az 1937/1938. iskolai évről

Jubileumi évkönyv (1997): Kéttannyelvű oktatás Mezőberényben (1987/1988 – 1997/1998) Békés Megyei Népújság, 1987. augusztus 27. Petőfi Sándor Gimnázium. Mezőberény.

Lázár Piroska budapesti leánygimnáziumának értesítője az 1937/38. tanévről

Notre Dame De Sion római katolikus leánygimnázium értesítője az 1917/1918. iskolai évről

Pannonhalmi Szent Benedek rendi gimnázium értesítője az 1938/1939 –1945/1946. iskolai évről

Redemptorissza szerzetesnők budapesti Szent Margit tan-és nevelőintézetében fennálló tanítóképző, középfokú modern nyelvlíceum és elemi iskolai értesítője az 1932/1933. iskolai évről

Sárospataki Református Főiskola és Theológiai Akadémia Értesítője az 1928/1929 – 1941-1942. tanévről

14.1.4 Kéziratok

A budapesti I. László Gimnázium beszámolója az 1988/1989. tanévről

A Gimnáziumi Osztály feljegyzése Gázsó Ferenc részére (iktatószám nélkül)

A Hunfalvy János Közgazdasági Szakközépiskola Szakképzési Kísérlete. OPI Szakképzés és Gazdaság 1988. OKKFT TS -4/1.3. alprogram

A kecskeméti Katona József Gimnázium beszámolója az 1988/1989. tanévről

A Körösi Csoma Sándor Gimnázium jelentése az 1977/1978. tanévről

A szolnoki Varga Katalin Gimnázium beszámolója az iskolai munkáról (1991)

Apáczai Csere János ÁNK. Korszerű iskola megvalósításának lehetőségei a többfunkciós intézmény keretei között. OPI. 1986. OKKFT 6. főirány 422. sz. és az OKKFT B. 2. 4.2.3.Kutatásvezető: Mihály Ottó.

Emlékeztető az 1984. november 26-i miniszteri értekezletről a kétnyelvű oktatás bevezetéséről

Művelődési Minisztériumi előterjesztés: Az orosz, valamint az idegen nyelv oktatásának és feladatainak politikai és pedagógiai összefüggései címmel a Magyar Szocialista Munkáspárt művelődési minisztériumi pártbizottsága számára. 1988.

Művelődésügyi Minisztérium Gimnáziumi Osztályának tervezete az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága számára az alábbi tárgyban: orosz tannyelvű gimnázium létesítése. Dátum: 1972. december 13.

Művelődésügyi Minisztériumi előterjesztés az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága számára az alábbi tárgyban: A.) Orosz tannyelvű gimnázium létesítése; B.) Német tannyelvű gimnázium létesítése; C.) Bolgár iskola internátus szervezése. Kézirat. 1972. december 22.

Országos Pedagógia Intézet (Vajó Péter) levele az MM Középfokú Nevelési Főosztályára anyagi támogatás elnyerésére a kétnyelvű oktatással kapcsolatos feladatokra. (1987. november 20.)

Tájékoztató a továbbképzési program kialakításához (kétnyelvű iskolákban tanító tanároknak)

14.1.5 Adatbázisok

Országos Kompetenciamérés idősoros telephelyi és tanulói adatbázisa (2008-2014)

Érettségi vizsgaeredmények 2006, 2008.

KIR adatbázisok

14.2 FELDOLGOZÁSOK

Baetens Beardsmore, H. (1994): Language policy and planning in Western European countries. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14. 92–110.

Baker C. and Jones, S. P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. UK.: Multilingual Matter Ltd.

Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters

Baker, C. (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters (5.ed.)

Baker, C. and Jones, S. P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adalaide.

- Balassa Brunó (1930): A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány. Budapest.
- Balázs Éva (2003): Expanzió középfolkon. Az oktatásügy válaszlai egy évtized társadalmi kihívásaira. *Szociológiai Szemle*. 1. 55–78.
- Balázsi Ildikó, Szabó Vilmos és Szalai Balázs (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–21.
- Bán Ervin (1984): Nyelvtanulás és kommunikatív kompetencia. *Pedagógiai Szemle*. 7-8. 746–752.
- Baranyai Zoltán (1920): A francia nyelv és műveltség Magyarországon a XVII. században. Budapest.
- Bárdos Jenő (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*. 5. 471–476.
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra könyvek. Pécs.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Ökonet. Budapest.
- Beller Béla (1974): A nemzetiségi iskolapolitika Magyarországon 1918-ig. MP. Budapest.
- Bernáth Béláné (1984): Egy idegen nyelvoktatási modell. *Pedagógiai Szemle*. 10. 1106–1108.
- Bernáth Lászlóné (1991): Iskolakísérlet a Hunfalvy János Közgazdasági Szakközépiskola külkereskedelmi szakképzésének megújítására. *Szakképzési Szemle*. 1. 59–67.
- Bernáth Lászlóné (2004): Lépést tartani a korral. *Köznevelés* 3.
- Bernáth Lászlóné (2005): Az út Európába. A Hunfalvi az elmúlt húsz év sajtójában. Hunfalvi Kiadó. Budapest.
- Bertaux, P. (2000): Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. In: Marsh David and Langé Gisela (eds.): *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä. 1–16.
- Bognár Anikó (1997): Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 60–69.

Boncsér Ágnes, Polonyi Tünde Éva és Abari Kálmán (2010): Szövegértő olvasás a két tannyelvű oktatásban részt vevő diákok körében. *Alkalmazott Pszichológia* XII. évfolyam 3-4. 5–30.

Bourdieu, P. (1982): *Ce qui parle veut dire*. Paris: Fayard.

Budai László (1984): Az idegen nyelv-oktatás metodikájának tudományos alapja és státusa. *Pedagógiai Szemle*. 6. 557–565.

Callahan, R. (2013): *The English Learner Dropout Dilemma: Multiple Risks and Multiple Resources*. University of Texas, Austin. URL: <http://www.cdrp.ucsb.edu/researchreport19.pdf> (Olvasható volt: 2016. 07. 01)

Calvet, L-J. (1987): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris. Payot.

Campbell, A. (2000): Cultural identity as a social construct, *Intercultural Education*. 11. 31–39.

Corbeil, J. C. (1982): *Langues et usage des langues*. CLF. Québec.

Coste, D. (1994): Conceptualisation et alternance des langues: á propos de l'expérience du Val d'Aoste. Aspect de l'enseignement bilingue. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 96.

Coste, D. (2006): De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? *Le français dans le monde*. 345. (www.fdm.fr)

Coyle, D. (2000): Apprentissage d' une discipline non linguistique et d' une langue. Une approche intégrée pour demain. *LFDLM, Recherches et applications*, 7. 98–110.

Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In. California State Development of Education: *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, California: State University. 3-49.

Cummins, J. (2000): *Immersion*. Education for the Millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. and Corson, P. (1997): *Encyclopedia of Languag and Education*. Volum 5. Bilingual Education. Springer Scjence+Business Media, Dordrecht.

Cummins, J. and Swain M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.

Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2-3., 14–24.

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 8. 25–35.

- Derda István (1987): Az angol nyelv tanításának története Sárospatakon. *Pedagógiai Szemle*. 9. 863–873.
- Diener George (1990): *A Francia Intézet Magyarországon 1947-1989*. Magvető Kiadó, L'Harmattan.
- Duverger, J. (1995): Repers et enjeux. *Revue internationale d'éducation*. 7. 29–44.
- Duverger, J. (2006): Les sections bilingues francophones en Europe se portent bien. *Le français dans le monde*. 343. (www.fdm.fr)
- Egressy Erna (1984): Az orosztanítás problémái a gimnáziumban. *Pedagógiai Szemle* 5. 476–482.
- Einhorn Ágnes (2007): Idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In. *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és -fejlesztő Intézet. Budapest. 73–105. (Szerk.: Vágó Irén)
- Előd Nóra (2006): Miért jártam annyiféle iskolába? Iskolai emlékeim a negyvenes-ötvenes évekből. *Tani-tani*. 4. (online)
- Erdélyi Árpád (2008): Egy németnyelvű olvasásértései vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In. *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest: Eötvös József Kiadó. (Szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit) 46–53.
- Euridyce (2006): L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Európai Bizottság Oktatási Információs hálózat.
- Fazekas Csaba (2008): A két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatás eredményességének néhány tényezője. In. *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Kiadó. Budapest. (Szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit) 54–66.
- Finácz Ernő (1906): *Egyetemes neveléstörténet*. Könyvért reprint Budapest. (reprint:1984)
- Fishman, J. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Massachusetts: Newbury House Publishers. Inc.
- Fishman, J. and Lovas, J. (1970): Bilingual education in a sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 215-222.
- Földes Petra (2001): Összefoglaló a KOMA XII. (az idegen nyelvek oktatását támogató) pályázatáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. 135–139.
- Freeman, D, Freeman, Y. and Mercuri, S. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fülöp Károly (1984/a): Idegen nyelvek a mai iskolában I. *Pedagógiai Szemle*. 3. 249–254.
- Fülöp Károly (1984/b): Idegen nyelvek a mai iskolában II. *Pedagógiai Szemle*. 4. 291–298.

- Gal, S. (1988): The Political Economy of Code Choice. In: Heller, M. (ed.) *Codeswitching*. Mouton de Gruyter, Berlin. o.n.
- Gal, S. (1991): Mi a nyelvcseré és hogyan történik? Régió – Kisebbségtudományi szemle 1. sz. (o.sz. n.).
http://www.umiznet.com/de/datenbanken/ddb/publikationen/Mi_a_nyelvcser_e_es_hogyan_tortenik.pdf
http://www.umiznet.com/de/datenbanken/ddb/publikationen/Mi_a_nyelvcser_e_es_hogyan_tortenik.pdf Olvasható volt: 2016. április 14.
- Gal, S. (2011): Polyglot nationalism. Alternative perspectives on language in 19th century Hungary. *Language and Société* 2. 31–54.
- Garami Erika (2006): A fejlesztő szemlélet és az eredményesség kapcsolata. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Garcia, O. and Baker, C. (1995): *Policy and Practice. Extending the Foundation*. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adalaide.
- Garcia, O. and Baker, C. (2007): *Bilingual Education*. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adalaide.
- Genesee, F. (1987): *Learning Through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (1988): The Canadian Second Language Immersion Program. In: *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. USA: Greenwood Press. 163–184. (Ed.: Paulston, C. B.)
- Genesee, F. (1978): A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 3. 31–50.
- Gergely Ágnes és Gidró Gabriella (1994): Kéttannyelvű spanyoloktatás Budapesten. *Nyelv-infó*. 4. 25.
- Gianna, F., Coyle, D. et Ingeborg, C. (1997): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère*. Alkmaar, Stichting Europees platform voor het Nederlands onderwijs.
- Gumperz, J. J. (1982): *Conversational Code Switching. Discourse Strategies*. Cambridge UP. 59–99.
- Herczeg Bálint (2014): Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 11–87.

URL:http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 4.

Herman Egyed (1973): *A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig*. Auróra Könyvek, München.

Hermann Zoltán (2012): Az iskolatípus hatása a tanulói eredményekre. Előadás: Oktatási gazdaságtan II. A Magyar Közgazdaságtudományi Egyesület 2012. évi konferenciája. Budapest, 2012. december 20-21. Elérhető, URL: http://media.coauthors.net/konferencia/conferences/7/isktip_tanuloi_teljesitm_eny_Hermann_2012_okt_.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 4.

Hobsbawn, E. and Ranger, T. (eds.) (1984): *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge.

Honti Mária (1989): Az idegen nyelvek oktatása az alap- és a középfokú nevelési-oktatási intézményekben. *Köznevelés*. 45.

Horn Dániel (2005): Indikátorok az oktatás eredményességének értékelésében a különböző szinteken. In: Simon Mária és Kósa Barbara (szerk.): *Minőség, eredményesség, hatékonyság*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://ofi.hu/3-vitaforum-indikatorok-az-oktatas-eredmenyessegenek-ertekeleseben-kulonbozo-szinteken> Utolsó letöltés: 2016. március 4.

Horn Dániel (2009): Kistéleplések kisiskolái? Társulás? <http://ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/kistelepulesek> Utolsó letöltés: 2016. március 4.

Johnson, D. C. (2013): *Language Policy*. Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York.

Kármán Mór (1911): *Közoktatásügyi tanulmányok*. II. Franklin nyomda. Budapest. 220. oldal

Kelemen Elemér (1989): Az idegen nyelvek oktatása. *Köznevelés*. 24.

Kézi Erzsébet (2003): Pedagógiai modernizációs kísérlet a két világháború között (A sárospataki angol nyelvoktatás) Debrecen: Doktori értekezés tézisei.

Kisné Beinhardt Renáta (2012): Anyanyelvi és írásbeli készségek fejlettségének vizsgálata magyar nyelvű és kétnyelvű iskolában. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Témavezető: Barkó Endre.

Kisparti János (1922): A váci Theresiánium története. Közoktatástörténeti tanulmányok. Váci Múzeum Egyesület. Vác.

Kitzinger Arianna (2015): A Chapter from Hungarian Multilingual-Multicultural Education. *Neveléstudomány*. 63-79.

Klebensberg Kuno (1926): A magyar kultúra jövője. Néptanítók Lapja. 1926 XXIX-XXX. század. In: *Utolsó Akkordok*. Budapest: Atheneum Kiadó. 218-351. oldal

Klebensberg Kuno (1927): *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai (1916-1926)*. Budapest: Atheneum Kiadó.

Kornis Gyula (1910): *Modern nyelvek tanulása*. Budapest: Stephaneum nyomda.

Kornis Gyula (1932): *Gr. Klebensberg Kuno*. Budapest: Királyi Egyetemi Nyomda.

Kovács Ivett, Czachesz Erzsébet és Vámos Ágnes (2016): The Transnational Migration and some Educational Questions in Hungary: Case Study of a Bilingual School Established nearby a Nato-basis. *IAIE Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads Conference 05-09. September 2016, Budapest, Hungary*"

Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest

Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyviadó, Budapest, 187–212.

Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Kovács Judit (2015): Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben. *Neveléstudomány*. 17-29.

Kozma Tamás: (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták *Iskolakultúra*. 2. 63-72.

Kuti Zsuzsa és Morvai Edit (2007): *Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1–12. évfolyamokon*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Lakatos Géza (1934): *A francia nyelvtanítás története hazánkban*. (Bécsi Collegium Hungaricum füzetek 13.)

Lannert Judit (2006): Eredményesség az általános iskolában. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lanstyák István (2007): Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Á., Lanstyák I. és Posgay I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda / Tinta Könyvkiadó. 174–212.

Levinson D., Cookson, P and Sadovnik, A. (2002): *Education and Sociology: an Encyclodeia*. RoutledgeFlame, New York, London.

- Lewis, E. G. (1981): *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Mackey, W. F. (1970): A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*. 3. 596-608.
- Mackey, W. F. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksiech.
- Maillard, J-P. (1995): Enseignement bilingue et enseignement international. *Revue internationale d'éducation*. 7. 71-78.
- Márku Anna (2011): „Po Zákárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák (nyelvválasztás, kódváltás) szocio- és pszicholingvisztikai aspektusai a kárpátaljai magyar közösségben. PhD értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk. 2013): *Korai kétnyelvű fejlesztés elmélete és gyakorlat*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest.
- Marsch, D. and Marsland, B. (eds.1999): *CLIL. Initiatives for the Millenium report on the CEILINK*. Think Tank. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Langé, G. (1999) *Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä. Soltero, S. W. 2004. *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. Boston: Pearson Education
- Martin, E. (1999): *L'enseignement d'une matiere dans une langue étrangere*. Etudes de cas des pratiques actuelles en Francais en Allement, En Espagnole, En Grandr-Bretagne. Landau: Verlag EP.
- Medgyes Péter (1984): Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle* 6. 566-571.
- Medgyes Péter (1995a): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest. MTA (Kandidátusi Értekezés)
- Medgyes Péter (1995b): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó. Budapest.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989 – 2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Mehisto, P., D. Marsh and M. J. Frigols (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777*. Akadémia Kiadó. Budapest.
- Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948: Általánosan képző középiskolák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Myers-Scotton, C. (1993): Code-switching. In: Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishers. 217–237.

Nagy Péter Tibor (2000) Nyelvpolitika és elitképzés. *Educatio*. 743-761.

Nahalka István és Horváth László (2016): *OKM és a PHÉ*. ONK 2016. Szimposium.

Nahir, M. (1988): Language Planning and Language Acquisition: The „Great Leap” into the Hebrew Revival. In. *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Greenwood Press. USA 275–297.

Navracsics Judit (2010): Kódváltás és kódkeverés kétnyelvűek spontán beszédében. In: Navracsics J. és Lengyel Zs. (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Nicliborc, A. (1962): *L'enseignement de la langue française dans les écoles polonaises au XVIII. siècle*. Wrocław.

Nikolov Mariann (2007): Magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In. (Szerk.: Vágó Irén). *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: OFI 46–69.

Országjelentés (2002): *Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium.

Pál Gabriella (2008): Kéttannyelvűség az idegenforgalmi szakképzésben. In. *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest: Eötvös József Kiadó. (Szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit)

Papp Ferenc (1984): Gondolatok idegen nyelvi oktatásunkról. *Pedagógiai Szemle* 5. 467 – 470.

Pataki Pál (1984): Gondolatok a francia nyelv iskolai oktatása kapcsán. *Pedagógiai Szemle* 7-8. 740-747.

Pelles Tamás (2002): Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Magyar-Olasz Tanítási nyelvű tagozatán. In. Fóris Ágota, Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport. 406–411.

Pelles Tamás (2004): A terminológia szerepe a megértésben. Példák matematikából. In. Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor (szerk.): *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és Kárpát medence régióiban*. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport. 232–236.

Pelles Tamás (2006): Magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás. PTE. Pécs.

Pelles Tamás (2008): Kétnyelvű oktatás nem csak kitűnő tanulóknak. In: *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest: Eötvös Kiadó. (Szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit)

Poór Zoltán (1994): Tudáspróbánk oroszról. *Nyelv-infó*. 5. 28.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rainer János (2011): *Bevezetés a kádárizmusba*. '56-os Intézet-LHarmattan. Budapest.

Református Kollégiumi Tanulmányok az alapítás 450. évfordulójára. Református Zsinati Iroda. Budapest. 1981.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge UK.

Romsics Ignác (é.n.): Hóman Bálint. Egy miniszter a „tévesztett úton”

Rouche, M. (1981): *Histoire générale de l'enseignement en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France. G. V. Labat.

Sahin Tóth Gyula (1988): Két tanítási nyelvű idegenforgalmi szakközépiskola indul szeptembertől Szombathelyen. *Köznevelés*. 5. 3.

Sahin Tóth Gyula (1989): Két tanítási nyelvű oktatás az idegenforgalmi szakközépiskolában. *Szakoktatás*. 5-6. 70–73.

Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* június-július, 168–177.

Siguán, M. and Mackey, W. F. (1986): *Éducation et bilinguisme*. Éditions Delachaux and Niestlé, Suisse, UNESCO

Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 79–91.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Skutnabb-Kangas, T. and McCarty, T. (2008): *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations*. In: (eds. Jim Cummins & Nancy Hornberger.) Volume 5, Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. Springer, New York. 3-17. URL: http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf (Olvasható volt: 2016. augusztus 3.)

Somogyi József (1942): Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. Budapest.

Swain, M. and Lapkin, S. (2005): The evolving sociocultural context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15 (2). 169–186.

Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 2. 336–343.

Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra sorozat.

Szépe György és Derényi András (1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Corvina Kiadó. Budapest.

T. Radnai Zsófia (1984): Általános iskolai idegen nyelvei tanulmányok középiskolai folytatásának alternatívái. *Pedagógiai Szemle*. 4. 356–363.

Terestyéni Tamás (1986): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 3, 3–16.

Terestyéni Tamás (2000): Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*. 4. 651–668.

Trentinné Benkő Éva (2013): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. Doktori értekezés. ELTE Budapest. Témavezető: Vámos Ágnes

Trentinné Benkő Éva (2014): A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 89–108.

Trentinné Benkő Éva (2015a) Tanulási eredmények a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben. *Neveléstudomány*. 30–62.

Trentinné Benkő Éva (2015b): *A korai kétnyelvűség fejlesztését szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Trézeux, G. (1995): Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducation*. 7. 103-116.

Vágó Irén (2000): Az idegen nyelvoktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*. 4. 668-690.

Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor-Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI.

Vágó Irén (2007): *Fókuszban a nyelvoktatás*. OFI. Budapest.

Vámos Ágnes (1989): A két tanítási nyelvű gimnáziumba jelentkezők megoszlása a választott iskolák és nyelvek szerint. *Pedagógiai Szemle* 2. 152–162.

Vámos Ágnes (1990): A kétnyelvűség története, kutatása: a diglosszia. Idegen nyelvek tanítása. 12. 24–28.

- Vámos Ágnes (1991a): Az iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálati szempontjai. *Iskolakultúra*. 1. 67–72.
- Vámos Ágnes (1991b): Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*. 5, 56–59.
- Vámos Ágnes (1992a): Melyik nyelven tudja (jobban?). *Magyar Tudomány*. 1448–1455.
- Vámos Ágnes (1992b): Mégis kinek az érdeke? *Iskolakultúra*. 44–49.
- Vámos Ágnes (1993): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából I. *Új Pedagógiai Szemle*. 12.
- Vámos Ágnes (1994a): *Magyar-angol katalógus*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (1994b): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából II. *Új Pedagógiai Szemle*. 11.
- Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest: Keraban Kiadó.
- Vámos Ágnes (1999a): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén I. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 3–14.
- Vámos Ágnes (1999b): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén II. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. 4–12.
- Vámos Ágnes (2003): A migráció iskolai hatása. In: CD. *Útmutató menekült gyermekek neveléshez-oktatásához*. Budapest. Menedék Egyesület. (Szerk: Vámos Ágnes)
- Vámos Ágnes (2004). *A magyarországi nemzetiségi oktatás helyzete*. KÁOKSZI. Budapest.
- Vámos Ágnes (2006): A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. *Iskolakultúra*. 3. 77–89.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*. 3, 114–125.
- Vámos Ágnes (2008a). Az orosz nyelv tanítása idegen nyelvű, kétnyelvű iskolai környezetben. In *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest. Eötvös Kiadó. (szerk: Vámos Ágnes és Kovács Judit) 234–247.
- Vámos Ágnes (2008b): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2008c): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. (szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit). Eötvös József Kiadó, Budapest. 21–42.
- Vámos Ágnes (2011): Migránsok iskolák. *Educatio*, 2. 194–207.
- Vámos Ágnes és Bodonyi Edit (2004): *A kisebbségi népismeret oktatása*. Budapest. OKI-ELTE.

Vámos Ágnes, Nahalka István, Horváth László, Kurucz Orsolya Ágnes, Rapos Nóra, Lénárd Sándor, Szivák Judit, Csík Orsolya, Zolnay Fruzsina Lili és Tókos Katalin (2014): *A magyar iskolarendszer alrendszereinek vizsgálata az Országos Kompetenciamérés eredményei alapján, a pedagógiai hozzáadott érték számításával*. Szimpózium. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2014. november 7.

Vámos, Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vámos, Á. (2009): *The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education*. The 35th International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference. Brisbane, 2009. szeptember 13–18. URL: http://www.iaea.info/documents/paper_4d5277c3.pdf Olvasható volt: 2016. március 4.

Vámos, Á. (2016): Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th century. *History of Education and Children's Literature* XI: (1) 135-152.

Varga Lajos (1991): Kéttannyelvű képzés a szakközépiskolában. *Szakképzési Szemle*. 1. 56-58.

Varga Lajos (1992): Szakmatanulás angolul. *Szakoktatás*. 1. 5-6.

Várkuti Anna (2010): *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori (PhD) Értekezés. Témavezető: Gönczi Lajos

Vidákovich Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem évkönyve*. Koch Sándor TIT, Szeged. 121–138.

Vidákovich Tibor és Csikos Csaba (2009): A tanulók matematikai tudásának alakulása – nemzetközi és hazai vizsgálatok. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 150–160.

Woolard K. (2004): "Codeswitching". In: A. Duranti. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass.: Blackwell. 73–94.

Wright, S. (2004): *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Palgrave MacMillan, Basingstoke and New York.

Zibolen Endre (1990): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. OPI. (A tantervelmélet forrásai című sorozat.) Budapest.